







Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit.

Digitized by Google

Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit,

bearbeitet

in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern

von

Dr. K. A. Schmid,

weil. Prälat und Gymnasialrektor.

Fortgeführt von

Georg Schmid,

Dr. phil.

Fünfter Band.

Erste Abteilung.

Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation.
Von Dr. Hermann Bender.
Das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium. Von Georg Schmid.



REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Stuttgart 1901.

J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger

G. m. b. H.

Digitized by Google

LA13
S22
v. 5: 1-2

Das Recht der Uebersetzung in fremde Sprachen wird vorbehalten.

Digitized by Google

Inhalt.

Seite

I. Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation. Von Oberstudienrat Dr. Hermann Bender, Rektor des Gymnasiums in Ulm († 21. April 1897)[1] . . . . 1—337

Die Melanchthon-Sturmsche Lateinschule. Gründung und Einrichtung (16. Jahrhundert) . . . . 1—59

Melanchthons Unterricht der Visitatoren 1528. Schulordnungen von Herzberg, Nürnberg, Eisleben S. 1—5.

Schulmänner: Plateanus in Zwickau, Micyllus in Frankfurt a. M., Camerarius in Nürnberg und Leipzig, Bugenhagen Pomeranus, J. Rivius in Sachsen und M. Dabercusius in Sachsen und Schwerin, L. Rhodomannus, P. Vicentius in Breslau 5—10.

Die Fürstenschulen in Sachsen und die Klosterschulen in Württemberg S. 11 bis 17.

Die Partikularschulen. Latein: Lehrbücher, Donat, Disticha, Colloquia, Nomenclaturae S. 17—27. Griechisch, Mathematik, Geschichte, Deutsch S. 27—31. Schule und Kirche: Religionsunterricht S. 31—33. Dialektik und Rhetorik, Deklamationen und Disputationen S. 33—35. Versifikation, dramatische Aufführungen S. 35—38. Klagen über die Erfolge S. 38—40. Winkelschulen S. 40.

Die Lehrer und ihre Besoldung S. 41—44. Die Schüler: leges et statuta S. 44. Mildere Richtung in der Zucht, Gymnastik und Spiele (Camerarius) S. 45—47.

Bedeutung der Schule für nationales Leben und Litteratur S. 47—50.

Übersicht über den Bestand der Schulen um 1600 S. 50—59.

Die Melanchthon-Sturmsche Lateinschule. Weiterentwickelung (17. Jahrhundert) . . . . 59—126

Äußere Schicksale S. 59—61.

Die Muttersprache im Religionsunterricht S. 61.

---

[1] Dr. Ableiter hat im Hum. Gymn. 1897, S. 173—177 unseren verewigten Mitarbeiter treu nach seinem Leben und Wirken geschildert, Th. Klett in Bursians Jahresberichten 1899, Bd. CIII B, S. 115—125.

99249

Seite

Die Muttersprache im Lateinunterricht S. 61—77.
J. Rhenius, Chr. Speccius, Ratke und Comenius: Janua und Orbis, Officinae S. 62—69. Das Exercitium Latino-Germanicum S. 69—70. Lektüre S. 71—72. Grammatik S. 72—73. Dramatische Aufführungen und Disputationen S. 73. Lateinreden S. 73—77.
Andere Fächer: Griechisch, Religionsunterricht, Französisch, Deutsche Dichtkunst S. 77—80.
Einzelne Schulen S. 80—82.
Statuta et leges S. 82—84.
Stellung der Lehrer S. 84.
Gymnasia illustria S. 85—86.
Kritische Stimmen S. 86—91.

Neue Bildungsideale: Sprachen und nützliche Wissenschaften . . . . 91—126
Erhard Weigel . . . . 91—116
Wichtigkeit der Mathematik und der Realien, sowie der Tugend, Vorzug der Mathematik vor den Sprachen und Nachteile der letzteren S. 91—99. Kunst- und Tugendlehre. Die Jugend- und Tugendschule, ihre Aufgabe S. 99—103. Die Praxis. Die drei Klassen S. 103—107. Religiöse und sittliche Bildung S. 107—110. Körperliche Bildung S. 110. Die Probe S. 110—113. Verbesserungen S. 113—116.
Christian Thomas . . . . 117—120
Nachahmung der Franzosen, nützliche Wissenschaften mit Hilfe des Französischen und Deutschen erlernt S. 117—120. Gegner S. 120.
G. W. von Leibniz . . . . 120—124
Muttersprache, moderne Sprachen, Realien S. 120—122. Lehrpläne S. 122 bis 123.
Ritterakademien . . . . 124—126

Die Gelehrtenschule und der reale Humanismus. J. M. Gesner (seit 1715) und seine Schüler . . . . 126—152
J. M. Gesner S. 126—135. Kurfürstlich braunschweig-lüneburgische Schulordnung von 1737 S. 135—145. Das Seminar zu Göttingen S. 145—146. J. A. Ernesti S. 147—148. Kursächsische Schulordnung von 1773 S. 148—150. Ch. G. Heyne, J. H. Voß S. 150—152.

Das Gelehrtenschulwesen im Aufklärungszeitalter. Preußen . . . . . 153—212
Die Hallesche Schule und ihre Einwirkung S. 153—156.
Friedrich d. Gr. und das Gymnasium. Minister von Zedlitz. Universitätsseminar zu Halle, Oberschulkollegium S. 156—164. Schulmänner: Meierotto, Gedike; Ehlers, Scheller, Krebs, Sulzer, Abbt, Resewitz. Das Elisabethanum in Breslau S. 165—177.
Andere Staaten: Göttingen, Hildesheim; Mecklenburg (J. H. Voß); Braunschweig (J. Wiedeburg); Sachsen; Württemberg, Hohe Karlsschule; Hochstift Münster; Reichsstadt Ulm S. 177—198.
Grammatiken der alten Sprachen S. 198—205. Einige Unterrichtsfächer: neuere Sprachen, Geographie S. 205—208. Erfolge des Unterrichts S. 208—212.

Der neue Humanismus . . . . 212—251
Klopstock und Lessing. J. G. von Herder: Humanität S. 212—216. J. H. Voß, Fr. Creuzer S. 216—218.

Seite

W. v. Humboldt S. 219—221.

Fr. A. Wolf S. 221—243. Biographisches S. 221—224.

Encyklopädie der Altertumswissenschaft. Kritik (Böckh). Goethe S. 224—230. Organisation der Schulen S. 230—239. Allgemeines S. 231. Einzelne Fächer des Lehrplanes: Sprachen — Muttersprache, fremde (Latein und Griechisch; Stilübungen) S. 232—236; Französisch, Englisch, Italienisch S. 236. Wissenschaften: Religion, Geographie, Geschichte, Rechnen und Mathematik, Naturkunde, gemeinnützige Kenntnisse, philosophische Propädeutik S. 236—238. Privatstudium S. 238. Entlassungsprüfung S. 238—239. Philologisches Seminar S. 239—241. Kritik S. 241—243.

Stellung der Philosophen Kant, Fichte, Hegel S. 243—246. Gräkomanie: Jacobs, Ast, Niebuhr S. 246—247. Pädagogen: Niethammer, Niemeyer, Fr. Passow S. 248—251.

Die humanistische Gelehrtenschule von Fr. A. Wolf bis 1848 . . . . 251—317

Preußen S. 251—286. Rückblick: Oberschulverwaltung, Reifeprüfung von 1788, Unterrichtsbehörden. Lehrerprüfung; Abiturientenprüfung von 1812, Lehrplan von 1816 S. 251—258. Ministerium Altenstein; J. H. Schulze S. 258 bis 259.

Allgemeines. Verfügungen zur Regulierung des Lehrplans und Ausgestaltung des Gymnasiums S. 260—263. Abiturientenreglement von 1834; Lehrerprüfung S. 264—265. Spilleke über den Stand des Unterrichts S. 265. Schulpforte S. 266—268. V. Cousin S. 269. Lorinser 1836 S. 270—274. Normallehrplan von 1837 S. 274—276. Urteile: Spilleke, Deinhardt, Ingerslev S. 276 bis 280.

Friedrich Wilhelm IV. Ministerium Eichhorn; Geheimrat Eilers S. 280—282. Kortüm. Turnen: Zentralbildungsanstalt S. 282—283. Ruthards Methode S. 283—284.

Andere Staaten S. 286—317. Bayern: Geschichtliches, Ickstatt, Wismayr, Niethammer S. 286—290. Fr. Thiersch S. 290—296. Sachsen: G. Hermann, Fürstenschulen S. 296—299. H. Köchly S. 299. Württemberg: Seminarien, Lateinschulen; Thiersch, Ingerslev S. 300—302. Realschulen S. 303. Klumpp, Bäumlein, Rümelin S. 303. Hamiltonsche Methode (Jacotot) S. 304. Lehrerbildung S. 309. Hannover: Ahrens' Methode S. 310—312. Baden S. 312—313. Kurhessen, Hessen-Darmstadt, Nassau, sächsische Herzogtümer, Braunschweig, Mecklenburg, Schleswig-Holstein S. 313—317.

Das Gelehrtenschulwesen nach 1848 . . . . 317—337

Preußische Landesschulkonferenz S. 317—319. Reformpläne, Gesamtgymnasium S. 319—324. Gymnasium und Christentum S. 325—329. Ministerium von Raumer, Geheimrat Wiese, Lehrplan von 1856 S. 329—332. Die schriftlichen Übungen in Württemberg S. 332; Baden S. 333. Preußischer Lehrplan von 1882 S. 335.

II. Das „neuzeitliche, nationale“ Gymnasium. Von Georg Schmid . . . 337—511

Die Reform von 1890.

Preußen. Frühere Reformbestrebungen: Ostendorf S. 337—342. Reformverein S. 342—344; Programm des Ministers von Goßler S. 344—346; Fortschritte in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft; Perthes' Methode S. 346 bis 357. Beginn der Reform der Regierung, Religion und Geschichte S. 357—358.

Digitized by Google

Dezemberkonferenz S. 359—417: Reformprogramm des Kaisers S. 359 bis 362. Lehrplan S. 362—380. Überbürdung, Turnen S. 362—370. Unterrichtsfächer S. 370—395. Moderne Fächer: Englisch, Zeichnen, Deutsch S. 370 bis 375, alte Sprachen S. 375—380, Hausarbeiten S. 381—389, Französisch S. 391—394, Mathematik S. 394—395.
Die sittliche Bildung S. 395—404.
Prüfungen S. 404—414.
Wissenschaftliche Bildung der Lehrer S. 414—417.
Einwände gegen die Hauptgrundsätze S. 417—422.
Die Gesetzgebung: die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 S. 424—437. Die Prüfungsordnung S. 437—440.
Weiterbildung und Ausführung des Gesetzes S. 440—458.
Die „Reformschulen" S. 458—478.
Die Lehrerprüfungsordnung von 1898 S. 478—486.
Theoretisches Studium und praktische Ausbildung, sowie Fortbildung der Lehrer S. 486—492. Besoldung der Lehrer S. 492—495.
Die Reform in den anderen größeren Staaten: Württemberg S. 495—498, Bayern S. 498—502, Sachsen S. 502—507, Baden S. 507—509.
Statistisches S. 510—511.

Digitized by Google


REESE LIBRARY OF THE UNI

Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation.

Hauptsächliche Quellen: R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. I. Bd. Sch. des sechzehnten Jahrhunderts, 1860. II. Bd. Sch. des siebenzehnten Jahrhunderts, 1863. III. Bd. Sch. des achtzehnten Jahrhunderts, 1864. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten herausgegeben. 3 Bde., 1864. 1869. 1874. L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2 Bde., 3. Aufl. von O. Kübler, 1888.

Litteratur: K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 1842. 5. Aufl. 1877. — Fr. Lübker, Gelehrtenschulwesen. Geschichte desselben. In K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. II. (1860) S. 626—682. — E. Bonnell, Preußen. Das höhere Schulwesen, ebenda VI. (1867) S. 267—335. 2. Aufl. S. 180—251. — Fr. A. Eckstein, Lateinischer Unterricht. Geschichte und Methode, ebenda XI. (1878), 2. A. IV. (1881) S. 204—405. Dazu: Lateinischer und griechischer Unterricht. Mit einem Vorwort von W. Schrader. Her. von Heyden, 1887. — J. Lattmann, Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Eine spezialistische Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik 1896. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 1885. Zweite, umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. 2 Bde. 1897. — C. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick im Auftrage des k. preußischen Ministeriums u. s. w. Mit amtlichen Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches. Berlin 1893. — Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Schulwesen in A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Bd. 1. Abt. 1895.

Die Melanchthon-Sturmsche Schule (16. Jahrhundert).

Man nennt den von Melanchthon ausgearbeiteten, von Luther gebilligten Lehrplan für die dreiklassige Lateinschule, welcher dem 1528 erlassenen „Unterricht der Visitatoren" angehängt ist, den Stiftungsbrief der deutschen Gymnasien und Lateinschulen (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 216). In der That hat diese Bezeichnung

insofern ihre Berechtigung, als eine Schulordnung, welche unter den vereinigten Namen der beiden Reformatoren mit Genehmigung des Landesherrn für die Wiege der Reformation, das Kurfürstentum Sachsen, festgestellt wurde, von höchster Bedeutung für die von da an zu gründenden evangelischen Schulen sein mußte; es wäre aber unrichtig, wenn man glauben wollte, daß damit ganz neue Grundsätze und Ordnungen aufgestellt worden seien. Die Ansichten, welche Melanchthon von den Aufgaben der Lateinschulen hatte, waren im Grund die Ansichten der Humanisten jenes Zeitalters überhaupt,[1] wie sie namentlich durch Rud. Agricola, Erasmus u. a. verbreitet und vertreten wurden. Die Eloquentia, die Beredsamkeit, die aber nicht bloß ein schönes Spiel mit Worten und Formen ist, sondern auch das Verständnis der Dinge, die Bildung überhaupt, die prudentia und sapientia, die eruditio und humanitas in sich enthält und nach dem Sinn der Reformatoren notwendig auch die pietas in ihren Kreis hineinziehen mußte, ist die Grundlage und der wesentliche Inhalt des neuen pädagogischen Systems geworden und diese eloquentia sollte durch Künste und Übungen, wie sie schon bei Quintilian beschrieben sind, durch lectio und observatio, exercitatio styli und imitatio der maßgebenden Schriftsteller, vor allem Ciceros, erlangt werden. So wurde die neue lateinische Schule auf die Basis der von den Alten zu erlernenden Beredsamkeit gestellt, das Latein der wesentliche Inhalt und Gegenstand der neuen ratio discendi, welche in ihrem letzten Ziel dem Evangelium, der christlichen Frömmigkeit, der evangelischen Kirche zu dienen hat. Wie nun die Vorschriften des „Visitationsbüchleins" praktisch in den kleinen Trivialschulen durchgeführt werden sollten, ist Gesch. der Erz. II, 2, S. 216 dargelegt; es ist aber mit diesem Lehrplan in den meisten Punkten nur in größerem Umfang dasjenige festgesetzt worden, was schon vorher an einzelnen Orten geübt worden war. So finden sich schon in der Ordnung der vier lateinischen Schulen zu Nürnberg,[2] welche ums Jahr 1505 vermutlich unter dem Einfluß Willibald Pirkheimers aufgestellt wurde, folgende Bestimmungen: die Schüler sollen auf das wenigst in drei Teil oder Zirkel verteilt sein; die unterste Abteilung lernt in der Tafel, benedicite, confiteor u. dgl., buchstabieren und lesen, dreimal vor Tisch und dreimal nach Tisch, von einem Tag zum andern werden ihnen zwei lateinische „gemayne Wort" mit ihrer Verteutschung zu lernen aufgegeben; nach ihren Kenntnissen sind sie „von der mynderen zu der mereren Lection zu fürderen" d. h. zu versetzen. Die „mitteln Knaben" lernen den Donat, regel, Alexander (Doctrinale) etc. Hier handelt es sich um die Etymologie und die regulae grammaticae d. h. die Syntaxis in Prosa und Versen; schon diese Knaben sollen „in der Schul, auf dem Kirchhof, zu Chor, Kirche und Procession nichts dann latein reden und also aus Gewohnheit und täglicher Übung ‚on sunder mue und arbeit' schlecht latein reden lernen". Der dritte Zirkel soll

[1] Hartfelder, Melanchthon, Mon. Germ. Paed. VII, S. 327 ff.
[2] J. Müller, Vorreformatorische Schulordnungen 1886, S. 145 ff.

lernen „expositiones, variationes, declinationes, differentias, aequivocationes, compositiones, derivationes, originem nominnm und verborum congruitates und regulas grammaticae“ sowie „versus aus Prima und Secunda Alexandri“, d. h. Rhetorik und Metrik, dazu „loica (Logik) ex parvulo loice oder ex Petro Hispano“, zuletzt kommt noch eine Lektion, die „den Knaben auch lustig und lieblich sei als Esopus und je zu Zeiten eine Fabel daraus oder Anianus (sic!) oder Terentius“ oder dgl., die sie „tewtschen auslegen und exponieren“, und diese sollen stets latein reden und „täglich darum verhört und die Ungehorsamen gestraft werden“. Endlich an den Feyerabenden kommt eine Stunde „in musica“, sie „übersingen, das sich zu Vesper und auf den Feyertag im Kor ze singen gepurt“. Die geschicktesten Schüler sollen nach einem „sunder actus in arte humanitatis oder in leichten Episteln als Enee Silvii u. dgl.“ gehalten werden.

Man erkennt hier deutlich die Grundzüge der Melanchthonschen Schule: die Einteilung in drei Abteilungen, den didaktischen Fortgang, das Latein als eigentlichen Gegenstand des Unterrichts, das obligate Lateinreden, die Promovierung nach Maßgabe der Kenntnisse, den Anschluß der Schule an die Kirche. Man muß aufs entschiedenste betonen, daß der Schulplan Melanchthons und alle späteren, auf demselben auferbauten Schulordnungen nichts von der Reformation ganz neu Geschaffenes waren, sondern eine Fortsetzung, Vervollständigung, Belebung von Überliefertem. Die Reformation mit ihrem religiös-kirchlichen Pathos hat das aus dem kirchlichen Mittelalter stammende Prinzip des Unterrichts aufgenommen, mit humanistischen Elementen erfüllt und so allerdings ein relativ Neues durchgeführt: der Geist war ein anderer, aber die Form war die alte. Es war eine Anknüpfung, welche sich auch äußerlich darin zeigt, daß viele evangelische Schulen der Reformationszeit aus schon bestehenden alten Schulen hervorgegangen sind. Eine andere Art der Behandlung aber war schon dadurch gegeben, daß die mittelalterlichen Lehrbücher, die noch in der Nürnberger Ordnung von 1505 zu Grund gelegt sind, vor allen das Doctrinale, bei Melanchthon verschwinden, und daß eine ausgedehntere Lektüre der Klassiker selbst vorgeschrieben wird.

Ähnliche Bestimmungen finden sich auch in anderen Schulordnungen, welche der kursächsischen vorangehen: so in der Ordnung für die lateinische Stadtschule zu Nördlingen 1512 (J. Müller a. a. O. S. 169), nur daß hier die Aufgabe auf fünf „Circkel“ verteilt ist; als Ziel wird angegeben, daß die Schüler „in Zucht und Lateinreden, auch guten Sitten fruchtparlich aufwachsen und erzogen werden“. In dieser Ordnung wie in der Nürnberger sind täglich vier Schulstunden vorgesehen. Fünf „leczyen“, d. h. Abteilungen, hat die Memminger Schulordnung von 1513; im einzelnen führen sie die Titel: sillabisantes, legentes, doctrinale, primae partis und die große; täglich soll jede leczye fünf Stunden Unterricht haben und zwar beginnt der Unterricht zur Sommerzeit „wans finfe schlecht“. Schon vom Geist des Humanismus und der Reformation durchdrungen, dabei groß angelegt

und wohl nicht in allen Teilen durchgeführt, wahrscheinlich die älteste gedruckte evangelische Schulordnung ist die von dem Rektor Leonhard Natter aus Lauingen verfaßte „Ordnung des Neuen Studii“ der fürstlichen Stadt Zwickau (Müller a. a. O. S. 250), „auf drei Hauptsprachen, Hebrayſch, Kriechiſch, Latiniſch gestellet“, 1523. Der Kursus ist hier auf sechs Jahre berechnet, daher bestehen sechs classes oder „Rotten nach eins ytzlichen Geschicklichkeit getaylt“, kein Schüler soll in „Nachlässigkeit noch bösen Sitten, unnützem oder teutschem Reden vermerkt werden“; hier beginnt das „greckisch lesen und schreiben“ schon in der zweiten, das Hebräische in der vierten Klasse, in der fünften wird „das alt Testament in allen Sprachen“ gelesen; neben einer sehr umfassenden Lektüre lateinischer und griechischer Klassiker ist eine Menge encyklopädischen Stoffs hereingezogen: mit Recht hat Melanchthon eine weise Beschränkung in seiner Schulordnung eintreten lassen.

Ist so das „Visitationsbüchlein“ nichts Neues, sondern eine den Zwecken der Reformation entsprechende und nach den Gesichtspunkten des Humanismus eingerichtete Verbesserung, so ist um so leichter zu verstehen, daß es der Stiftungsbrief der Lateinschule werden konnte; es kam darin die ganze pädagogische Richtung der Zeit zum angemessenen und befriedigenden Ausdruck. Indessen sollte mit dieser kursächsischen Ordnung so verfahren werden, daß je nach lokalen Bedürfnissen einzelnes geändert werden durfte. So ist die 1538 verfaßte Herzberger[1] „Schulordnung gemacht von Ph. Melanchthone“, unterschrieben von M. Luther (Herzberg Reg.-Bez. Merseburg), so eingerichtet, daß die drei Klassen von zwei Lehrern unterrichtet werden, sonst aber ist die Einrichtung im wesentlichen dieselbe wie anderswo: „es ist fürnemlich von nöten, daß die Knaben gewisse Grammatici werden; die zwo (oberen) Klassen sollen gezwungen werden latine zu reden“. Eine „obere Schule“, Patrizierschule, dagegen sollte die von Melanchthon 1526 in Nürnberg eingerichtete Anstalt zu S. Ägidien sein, welche sichere Kenntnis der lateinischen Grammatik bei den aufzunehmenden Schülern voraussetzte: hier „sollte der erste Professor die Elemente der Dialektik und Rhetorik lehren, der zweite die Dichter interpretieren, der dritte in Mathematik, der vierte im Griechischen unterrichten“; auch akademische Kurse wurden ins Auge gefaßt (s. Hartfelder, Melanchthon S. 433). Ähnlich zeigt der Lehrplan der Schule zu Eisleben vom Jahr 1525 wenigstens in einer Art von Selecta Griechisch, Mathematik und selbst Hebräisch (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 226. 276). Aber solche ideale, die durchschnittliche Leistungsfähigkeit sicherlich übersteigende Ziele waren offenbar zu hoch gegriffen, und so hat Melanchthon sehr verständig gehandelt, wenn er in den kursächsischen Lehrplan das Latein als einzige fremde Sprache aufgenommen hat. Von den früheren Ordnungen aber weicht er ab nicht nur in der Ersetzung der vielen kirchlichen Übungen und Dienstleistungen durch einen maßvoll angeordneten Religions-

[1] S. N. Jahrb. für Philologie u. Pädagogik 1869, II, S. 530 und zusammen mit den zwei folgenden Schulordnungen bei Hartfelder, Melanchthoniana 1892, S. 1—14.

unterricht, sondern namentlich, wie schon gesagt, durch Einführung neuer Lehrbücher an Stelle der unbrauchbaren mittelalterlichen: für die Übungen im Lateinreden und Lateinschreiben dienten jetzt die typischen Lehrbücher des deutschen Humanismus: die Paedologia des Petrus Mosellanus (P. Schade aus Bruttig an der Mosel, 1517—1524 Lehrer der alten Sprachen in Leipzig) und die Colloquia des Erasmus. Man konnte ja doch nicht gewillt sein, in den hergebrachten Bahnen fortzuwandeln, wenn auch eine gewisse Kontinuität der Entwickelung festgehalten wurde. Vergleicht man mit den seit Anfang des 16. Jahrhunderts erschienenen Schulordnungen — wie z. B. oben der Nürnberger Ordnung von 1505, wo die Rede ist „von der neuen regulierten Grammatica und Poesie oder ars oratoria" — die früheren, so sind in den letzteren die Angaben über innere Einrichtung der Schule, über Art und Weise des Unterrichts, Verteilung der Fächer u. dgl. äußerst dürftig, meistens fehlen sie ganz, dagegen werden eingehende Bestimmungen gegeben über die kirchlichen Verrichtungen der Lehrer und Schüler, über Paktoerschreibungen der Schulmeister und über ihre Leistungen und Verpflichtungen gegenüber der Besoldung; erst in den um die Wende des Jahrhunderts verfaßten Ordnungen finden sich genauere Vorschriften über den Unterricht selbst, wie z. B. schon in der „Ordnung der Lection zu Ulm" 1500 und in der Stuttgarter Schulordnung 1501. Hat die Reformation die Schule auch nicht erst gegründet, so ist doch gewiß, daß diese Zeit neuen Trieb und neue Behandlung in das Schulwesen gebracht hat. Es zeigt sich jetzt im Zusammenwirken von Humanismus und Reformation eine Regsamkeit, wie sie bisher nicht dagewesen war. Aber eben weil es noch eine Zeit des Werdens, des Bildens und mitunter des Versuchens war, finden wir nicht sofort den einförmigen Zuschnitt, welchen die späteren Schulordnungen meist annahmen. Wie auf dem kirchlichen Gebiet, so auch auf dem der Schule ist die Bewegung noch frei, noch nicht in die starre Uniformität orthodoxer Satzung gebannt.

Neben den vier „großen Rektoren" (s. Gesch. der Erz. II, 2) ist aus der Reformationszeit eine Anzahl von Schulmännern zweiten Rangs aufzuführen, welche zum Aufschwung des Schulwesens jeder in seiner Art beigetragen haben.

Rektor der Schule zu Zwickau war 1535—1546 der aus der Gegend von Lüttich gebürtige Niederländer Petrus Plateanus,[1] der die Schule nach dem Vorbild der Lüttticher Hieronymianer einrichtete: es ist interessant zu sehen, wie im kursächsischen Land ein Organismus entstand, der doch vom Typus Melanchthons nicht unerheblich abwich. Plateanus schuf 8 Klassen, welche wieder in Dekurien mit je einem Dekarchen und Pentarchen zur Beaufsichtigung der Schüler zerfielen. Die zwei untersten Klassen übten sich im Lesen und Schreiben, entsprechend dem „ersten Hauffen" Melanchthons. In der Sexta incipiunt nomina et verba de-

[1] F. Fabian, P. Plateanus, Prgr. von Zwickau 1878. Beil, Zum Gedächtnis J. Sturms 1888, S. 28. S. Gesch. der Erz. II, 2, S. 112. F. Fabian, Die Errichtung eines Alumnates an der Zwickauer Schule 1549, N. Jahrb. I. Jahrg. 3. u. 4. Bd. 1. Heft (1898).

clinare, partes orationis internoscere et latine loqui, es werden formulae aus Terenz, Cicero u. a. gelernt; bis hierher ist auch der religiöse Memorierstoff deutsch. In der Quinta uberior cognitio grammaticae traditur, discunt Verg. Bucol., adjiciuntur breves Ciceronis epistolae, ipsi etiam epistolia moliuntur, der Katechismus Luthers wird ins Lateinische übersetzt und dann auswendig gelernt. In Quarta folgt unregelmäßige Formenlehre, Syntax, Prosodie und Stilistisches; in der Tertia Verg. Aen., Cic. epist., de senectute und de amicitia nebst Absolvierung der lateinischen Grammatik, auch wird das Griechische angefangen und zwar nicht nach der Grammatik Melanchthons, welche nur die Formenlehre enthielt, sondern nach der vollständigeren des Theodorus Gaza († 1478), welche 1523 mit lateinischer Übersetzung in Basel erschienen war. Die Sekunda hat Dialektik und Rhetorik, Lektüre von Ciceros rhetorischen und philosophischen Schriften, griechische Syntax, für die lectio dialogos Luciani vel aliquem poetam graecum; rhetorische lateinische Übungen, lateinische Briefe, Verse und Aufsätze; Graecis etiam calamum admovere incipiunt. Die Prima fiel gewöhnlich weg oder wurde von Plateanus privatim ersetzt, wenn gerade geeignete Schüler da waren. Es ist hier also nicht bloß eine mehr ins einzelne gehende Verteilung des Stoffs, ein mit Rücksicht auf das Verständnis der Schüler geordneter methodischer Fortgang, sondern es wird auch das Griechische aufgenommen. Dazu kamen zweimal im Jahr feierliche öffentliche Prüfungen mit Austeilung von Belohnungen, eine Einrichtung, die von Lüttich stammte und dann von Zwickau auch an andere Orte überging; im Visitationsbüchlein findet sie sich nicht. Das Sprechen im korrekten Latein Ciceros ist streng vorgeschrieben; auch finden sich unter den Schulgesetzen disziplinarische Vorschriften, die dann später immer wiederkehren, z. B. descendere in amnem aut piscinam nandi vel lavandi studio ist bei Strafe des vapulare verboten. Es zeigt sich einerseits ein Hinausstreben über den Melanchthonischen Plan, soweit es die Trivialschule gestattete, mit der Hereinziehung des Griechischen, welches schon Georg Agricola, Rektor in Zwickau 1520—22, geübt hatte, und vielleicht des Hebräischen, andererseits hielt sich Plateanus zurück von den weitgehenden Forderungen Sturms. Seine Persönlichkeit muß in hohem Grad pädagogisch gewirkt haben, er wird als informator instructissimus et exercitatissimus bezeichnet, Melanchthon schreibt um 1544: artium officiis vincit „Cygnea" omnia harum regionum oppida; scherzhaft wurde die Schule wegen ihrer disziplinaren Erfolge die „Schleifmühle" genannt; im Jahr 1544 stieg die Zahl der Schüler auf 800, weshalb auch ein neues Schulgebäude nötig und die Errichtung eines Alumnates beschlossen wurde, wie in Straßburg (s. Gesch. d. Erz. II, 2, S. 306 f.). Plateanus starb als Superintendent in Aschersleben 1551.

Ein hochgeschätzter Schüler Melanchthons war Jacob Micyllus[1] (Mols-

[1] J. Classen, J. Micyllus, Rektor zu Frankfurt und Professor zu Heidelberg von 1524 bis 1558 als Schulmann, Dichter und Gelehrter. 1859.

heym) aus Straßburg, geboren 1503, 1524 Rektor der neu errichteten Schule in Frankfurt a. M., 1533 Lehrer der griechischen Litteratur in Heidelberg, 1537 wieder in Frankfurt, 1547 abermals in Heidelberg, wo er 1558 starb. Als Ziel des Unterrichts stellt Micyllus auf: ut pueri et loqnendi scribendique puritate et elegantia informentnr et earum rerum exemplis atque doctrina erudiantur, qnibus aetate provecti ad vitam et ad res gerendas uti possint. Es ist hier also eine gewisse Rücksicht aufs Reale und Praktische, wie denn Micyllus in seinen Lehrplan auch die Arithmetik aufnahm und besonderen Wert auf die Geschichte legte, für welche er als Muster Justinus und Florus nennt. Er sucht so die Erlernung der Sprache mit der Kenntnis der Historie zu verbinden. Einerseits, heißt es in seiner Frankfurter Schulordnung, hos quidem auctores (Cicero und Virgil) hnic classi ob eam causam potissimum attribnimus, qnod iuventus ut ad loquendi formas, ita ad scribendi regulam et compositionem assuefacienda est, andererseits soll die Historie um des Inhalts willen gelesen werden; indem er Justin und Florus sowie die Mythologie des Ovid empfiehlt, bemerkt er: Omnino historiae cognitio iam inde ab initio inventuti commendanda est, wofür sofort das Wort Ciceros citiert wird: Historia testis temporum, lnx veritatis, magistra morum (De orat. II, 9, 36). Die Schule ist geteilt in fünf Klassen, welche als Elementarii, Donatistae, Grammatici, Metrici vel a poetarum imitatione Poetastri, Historici bezeichnet werden. Wir finden hier die allmählich stereotyp werdende Verteilung; die oberste Klasse ist schon zum Teil akademisch. In den vier ersten Klassen detineantur pueri, donec grammatices praecepta plene didicerint, was in der Regel bis zum vierzehnten Jahr dauert. Für die Leitung des Ganzen ist nnns ac certus moderator notwendig; das Praktische und Ethische wird für den Unterricht hervorgehoben. Übrigens scheint dieser Schulplan in Frankfurt nicht lange in Geltung gewesen zu sein, der Lehrplan von 1579 zeigt manche Abweichungen und enthält schon ein gutes Stück Universität. Unter den zahlreichen Schriften des Micyllus war besonders für die Bedürfnisse des Unterrichts eine Bearbeitung der lateinischen Grammatik Melanchthons für reifere Schüler bestimmt (Frankfurt 1540) und eine Arithmetica logistica, ein Lehrbuch der Rechenkunst mit Unterweisung über die Rechnungsweise der Alten (Basel 1553).

Der dem Meister kongenialste Schüler Melanchthons, der ihm auch an Gelehrsamkeit wenigstens gleichkam, war Joh. Camerarius (Cammermeister) aus Bamberg, welcher auf seines Lehrers Empfehlung 1526 an die „hohe Schule" zu Nürnberg als Lehrer des Griechischen und der Geschichte berufen, indes durch allerlei widrige Umstände verhindert wurde, eine seinen Kenntnissen entsprechende Wirksamkeit zu entfalten.[1] Doch ist nicht zu bezweifeln, daß er nicht bloß in der Schule, sondern überhaupt in gebildeten Kreisen zur Hebung der humanistischen,

[1] Heerwagen, Zur Geschichte der Nürnberger Gelehrtenschulen, Prgr. 1860. 1867. 1868. Gesch. der Erz. II, 2, S. 216. 227.

Digitized by Google

insbesondere griechischen Studien sehr viel beigetragen hat. Auch an der Sebaldusschule wurde auf seine Anregung 1542 das Griechische in den Kreis der Unterrichtsgegenstände hereingezogen durch Sebald Heyden, wenn auch nur privatim. Die „hohe Schule" konnte indes nicht gedeihen und so ging Camerarius 1535 nach Tübingen und 1541 nach Leipzig, wo er eine bedeutendere Thätigkeit fand; er war auch bei der Errichtung und Organisation der kursächsischen Fürstenschulen beteiligt. Ein besonderes Verdienst hat er sich durch die Herausgabe vieler lateinischer und namentlich griechischer Schriftsteller erworben, die er mit Kommentarien versah, wenn auch nicht so sehr, wie in den ähnlichen Arbeiten Melanchthons, das Bedürfnis der Schüler berücksichtigt ist. Im Lateinischen war er, wenigstens prinzipiell, Purist, Ciceronianer und wollte z. B. den jüngeren Plinius, für welchen Eobanus Hessus eintrat, nicht gelten lassen. In Nürnberg veranlaßte er eine Einrichtung, die dann in den kursächsischen Fürstenschulen und den württembergischen Klosterschulen in etwas anderer Weise, aber vollständiger und erfolgreicher zur Ausführung gekommen ist: er bewirkte die Aufnahme einer Anzahl armer Knaben in den Spital zum Behuf ihrer geistigen Ausbildung und Vorbereitung zum Studium, wodurch die „hohe Schule" eine festere Stütze bekommen sollte, — eine Einrichtung, die ihm viel Widerwärtigkeit und Spott, besonders von seiten des Erasmus, eintrug. Als sodann 1575 anstatt der aufgegebenen Ägidienschule ein Gymnasium zu Altdorf errichtet wurde, hielt man an den früheren Grundsätzen fest; Camerarius hatte auch schon 1565 ein wohlmotiviertes Gutachten betreffend die Einrichtung der neuen Schule dem damaligen Nürnberger Scholarchen Joachim Haller überreicht, so daß er als geistiger Urheber des Altdorfer Gymnasiums gelten muß, wenn er auch die Ausführung seiner Vorschläge nicht mehr erlebte (er starb 1574).

Eine umfassende Thätigkeit entwickelte in den nördlichen Ländern bis nach Schleswig und Dänemark auf dem Gebiet wie der Kirche, so des Schulwesens Joh. Bugenhagen (Pomeranus, vgl. Gesch. der Erz. II, 2, S. 203); geboren 1485 zu Wollin, war er schon in seinem zwanzigsten Jahr Vorstand der Schule in Treptow, die er 1505—17 zu hoher Blüte brachte; später war er ein Hauptförderer der Reformation, 1536 wurde er Generalsuperintendent von Kursachsen. Er richtete eine neue Kirchen- und zugleich Schulordnung ein 1528 in der Stadt Braunschweig, 1529 in Hamburg, 1530 in Lübeck, später auch in Pommern an mehreren Orten, wo übrigens 1558 eine andere eingeführt wurde, da die Ordnung des Schulwesens den einzelnen Städten überlassen war; in Schleswig-Holstein wurde 1542 ein neues Kirchen- und Schulwesen begründet, ebenso in Braunschweig-Wolfenbüttel. Der Typus sämtlicher von Bugenhagen organisierter Schulen ist der kursächsische, Melanchthonische. Bugenhagen war ein gründlich gebildeter Humanist und Philolog ganz im Geist Melanchthons, zugleich erfüllt von Eifer für die Kirche, welcher die Schule dienen soll. Nur wurden die einzelnen Schulen nach lokalen Bedürfnissen eingerichtet und daher an größeren Orten eine höhere Schule,

die auch das Griechische und Hebräische, auch wohl etwas Mathematik umfaßte, ins Auge gefaßt, doch hatte überall das Lateinische weitaus das Übergewicht. Auch der Religionsunterricht lehnte sich an die kursächsische Ordnung an.

Aus Westfalen stammten zwei angesehene Schulmänner, Joh. Rivius und Matthias Dabercusius.[1] Rivius (Bachmann), zu Attendorn 1500 geboren, Student und sodann Vorsteher einer Parochialschule zu Köln 1521—1523, kam wahrscheinlich 1524 an die Schule zu Zwickau, wurde 1527 Rektor in Annaberg, 1536 in Schneeberg, 1537 in Freiberg, zugleich Erzieher des Prinzen August von Sachsen, endlich 1543 Mitglied des Meißner Konsistoriums; er war auch ein fruchtbarer Schriftsteller. In seiner pädagogischen Thätigkeit war er bemüht, auch das Sachliche und Praktische zu berücksichtigen und den Schülern einen ethischen Schatz fürs Leben mitzugeben; seine Hauptstärke lag in der Kenntnis und Pflege des Griechischen. Ein besonderes Verdienst erwarb er sich durch seine Teilnahme an der Einrichtung der kursächsischen Fürstenschulen, wodurch er für die weitere Entwickelung des Schulwesens epochemachend geworden ist; er starb 1553. Von seiner lateinischen Grammatik (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 438) wird noch die Rede sein.

Ein Schützling des Rivius war Dabercusius (aus Dabringhausen), welcher 1537 Konrektor in Freiberg, 1540 Rektor in Schneeberg, 1543 Konrektor an der Fürstenschule zu Meißen wurde und 1553 von Herzog Hans Albrecht zum Rektor der Schule zu Schwerin berufen ward. Als Schulmann und Gelehrter ist er den damaligen Schulhäuptern an die Seite zu stellen, er war auch am Schweriner Hof eine Autorität für die Prinzenerziehung; sein Name ist aber weniger bekannt, weil er mit schriftstellerischen Arbeiten erst gegen Ende seines Lebens hervortrat und weil bald nach seinem Tod in Mecklenburg eine völlige Barbarei überhand nahm. Er verfaßte eine lateinische und eine griechische Grammatik, welche aber beide wegen ihrer Weitläufigkeit schwer zu gebrauchen waren. Einstimmig im Lob seiner Gelehrsamkeit und pädagogischen Erfolge sind Männer wie Camerarius, Mich. Neander, Caselius; letzterer bemerkt: „In Misnia initium fecerunt (nämlich zur Erneuerung der klassischen Studien) J. Rivius et M. Dabercusius.“ Er starb 1572.

Als Gräzist war auch gefeiert Laurentius Rhodomannus,[2] geboren in der Grafschaft Stolberg 1546, ein Schüler von Mich. Neander, durch welchen er in die griechische Sprache eingeführt wurde, 1571 Rektor in Schwerin, 1572 in Lüneburg, 1584 zu Walkenried, 1591 Professor der alten Sprachen zu Jena, 1598 Rektor in Stralsund, 1601 Professor der Geschichte in Wittenberg; er starb 1606. Er war berühmt durch seine sehr zahlreichen griechischen Gedichte, teils Gelegen-

[1] Wex, Prgr. von Schwerin 1853. P. Bartusch, Die Annaberger Lateinschule im 16. Jahrhundert. Annaberg 1897.

[2] W. H. Perschmann, De L. Rhodomanni vita et scriptis, Programm des Gymnasiums zu Nordhausen 1864.

Digitized by Google

heitscarmina, teils größere Werke, wie z. B. eine Poesis christianae Palaestinae s. historia sacra in 9 Büchern, ein episches Gedicht über Luthers Leben und Lehre u. s. w. (Gesch. der Erz. II, 2, S. 428). Auch zwei grammatische Werke schrieb er: Tabulae Etymologiae graecae und Philomusus s. de tirociniis graecae linguae dialogus, welche aber, wie es scheint, wenig bekannt geworden und bald ganz verschollen sind. Für den Stand der griechischen Kenntnisse jener Zeit ist bezeichnend, daß Rhodomann in Wittenberg unüberwindliche Schwierigkeiten fand, als er mit seinen Vorlesungen über Geschichte die Lektüre der griechischen Historiker verbinden wollte: die Studierenden verstanden zu diesem Zweck nicht griechisch genug. Rhodomann klagte daher 1605 in einer Oratio de lingua graeca, daß das Studium der griechischen Sprache so sehr darniederliege; die Hauptschuld tragen übrigens die Lehrer, welche selbst nichts davon verstehen und daher den Studierenden von der Beschäftigung mit ihr abraten, was dann williges Gehör finde; es sollte daher kein Lehrer angestellt werden, der nicht laudabilem linguae graecae cognitionem usu confirmatam besitze.

Ein sehr angesehener Schulmann war endlich Petrus Vincentius,[1] geboren 1519 zu Breslau, 1557 Professor in Wittenberg, wo er seine Vorlesungen mit einer Oratio de cura recte loquendi begann, 1565 Rektor der Schule zu Görlitz, für welche er eine Disciplina et Doctrina (1566) abfaßte (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 301) und 1569 Ludirector, Professor bei St. Elisabeth und Inspektor der anderen Schulen zu Breslau. Vincentius ist Verfasser der Breslauer Schulordnung von 1570, einer der ausführlichsten und inhaltsreichsten des 16. Jahrhunderts; es wurde ausdrücklich gesagt, daß andere Schulen so viel möglich „umb Gleichförmigkeit willen“ nach derselben sich zu richten haben. Sie nahm besonders auf die Fassungskraft der nicht talentlosen Schüler auf jeder Altersstufe Rücksicht; fast fünfzig Jahre blieb sie unverändert im Gebrauch, bis 1617 verordnet wurde, man solle nicht mehr so streng aufs Auswendiglernen, mehr auf das Verstehen der Lernenden sehen. Vincentius weicht in einigen Punkten von der kursächsischen und württembergischen Schulordnung ab, wobei er freilich in den Grundsätzen an Melanchthon sich anschließt; als Zweck der Beschäftigung mit den klassischen Autoren bezeichnet er ut exemplis sermonis Latini incorrupti cura recte loquendi ac scribendi acuatur, Cicero ist zu lesen unde et praecepta dicendi et exempla illustria Styli exercendi suppeterent. Vincentius starb 1581.

Bei allen diesen Schulmännern, so verschieden sie auch sonst untereinander sein mögen, finden wir im wesentlichen dieselben Ziele des Unterrichts und dieselben Mittel zur Erreichung derselben; hervorgegangen aus demselben Boden des Humanismus, zugleich herangezogen in den Kreis der kirchlichen Ideen, wie sie die Reformation hervorbrachte und nährte, bekennen sie sich alle zu dem herrschenden

[1] P. Vincentius von R. Tagmann 1857.

Typus der Schule, wie er einerseits durch Melanchthon, andererseits und noch bestimmter und umfassender durch J. Sturm in Straßburg ausgeprägt worden ist, gewöhnlich ohne daß zunächst ein Reglement von einer Regierung als einzuhaltende Norm auferlegt und durchgeführt worden wäre. Nur nach den lokalen Bedürfnissen und Mitteln unterschieden sich die einzelnen Anstalten; an kleineren Orten sind die Schulen bescheidener, wie sie Melanchthon im Visitationsbüchlein im Sinn hatte, in größeren Städten wurden ansehnlichere Anstalten mit einer größeren Zahl von Klassen und mit einem reicheren Umfang von Unterrichtsgegenständen gegründet: jene sind die Trivial- oder Partikularschulen, diese die Landes-, Fürsten-, auch Klosterschulen, jene entsprechen den jetzigen Lateinschulen, diese den Gymnasien; wurde einem Gymnasium noch ein Oberbau aufgesetzt, welcher schon mehr oder weniger vom Kursus der Universität enthielt, so gab es ein Gymnasium academicum oder illustre, wie z. B. Sturm seiner Anstalt einen solchen Oberbau angefügt hat. So fixierte sich allmählich ein als Norm zu betrachtender Typus und es war nur noch nötig, daß die Landesfürsten und Städte eine größere Anzahl von Schulen nach diesem Typus einrichteten durch Neuorganisierung der schon vorhandenen oder Gründung von neuen, und eine für sämtliche Schulen des Landes gleichmäßig gültige Ordnung erließen. Ein solches Beispiel bietet die von M. Crusius verfaßte „Ordnung der lateinischen Schuoll" zu Memmingen, s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 307. 323 Anm. In ausgedehnterer Weise geschah es aber im Herzogtum, nachmals Kurfürstentum Sachsen und im Herzogtum Württemberg.

Epochemachend war die Gründung der drei Fürstenschulen im Albertinischen Sachsen durch Herzog Moritz. Der Stiftungsbrief ist datiert vom 21. Mai 1543. Als Zweck wird bezeichnet: „damit es mit der Zeit an Kirchendienern und andern gelahrten Leuten in unsern Landen nicht Mangel gewinne, sind wir bedacht, von deren verledigten Clöster- und Stifft-Gütern drei Schulen aufzurichten, nemlich eine zu Meissen, darinnen ein Magister, zwei Baccalaureen, ein Cantor und sechtzig Knaben, zu Märßburg eine mit siebenzig, zu der Pforten mit einhundert Knaben, und sollen die Knaben alle unsere Unterthanen und keine Ausländische sein, diese Knaben sollen an allen Orten mit Vorstehern und Dienern, Lehre, Kosten und anderer Notdurft umsonst versehen und unterhalten werden." Hiernach wurden die drei Schulen eröffnet: die zu Meißen im Kloster St. Afra, sowie die in dem alten Cisterzienserkloster Pforta 1544, die zu Grimma, welches an die Stelle von Merseburg trat, im Augustinerkloster 1550.[1] Die Männer, deren sich der Herzog dabei bediente, waren der Rechtsgelehrte Dr. von Komerstadt, der Hofmarschall E. von Miltiz und namentlich der Schulmann J. Rivius (s. o.). Die ökonomische Ausstattung wurde aus den eingezogenen geistlichen Gütern genommen, war aber,

[1] C. G. Lorenz, Bericht über die Gründung und Eröffnung der Landesschule zu Grimma 1850. K. J. Rößler, Geschichte der Fürsten- und Landesschule zu Grimma 1891. Th. Flathe, St. Afra. Geschichte der k. sächsischen Fürstenschule zu Meißen seit ihrer Gründung u. s. w. 1879.

Digitized by Google

wenigstens für St. Afra, nicht ausreichend; auch wurde in der Folge vielfach über mangelhafte, oft eigennützige Behandlung der ökonomischen Verhältnisse geklagt. Das Recht der Besetzung der Stellen, deren Zahl in Meißen bald auf hundert erhöht wurde, ward verteilt unter Fürst, Adel und Städte; neben den Freistellen gab es auch „Koststellen", von jeder Art fünfzig, bei welchen für „Kost, Lager und Lahr" jährlich zwölf Gulden zu bezahlen waren. Das Leben war ein klösterliches, die Hausordnung streng geregelt. Die anfängliche Tagesordnung war folgende: früh 5 Uhr wurden die Knaben „aufgeläutet", ½6 die Metten in der Kirche gesungen, 6—9 waren Lektionen, um 9 Mittagessen, dann frei bis 11, 11—12 Studieren, 12—1 Stunden, meist Gesangübungen, 1—2 Lektionen, 2 Vesper gesungen in der Kirche, dann Vesperbrot, 3—4 Lektionen, 4 Abendessen, frei bis 6, dann Studieren, gegen 8 Abendgebet, dann zu Bett. Sonntags trat an Stelle der Lektionen der Besuch des Gottesdienstes und die Besprechung der gehörten Predigt. Im Lauf der Zeit traten natürlich mancherlei Änderungen ein. Die Schüler waren angehalten, sich selber zu bedienen: jeder machte, sobald er aufgestanden war, sein Bett, fegte die Kammer, putzte sich die Stiefel u. s. w.; auch hatte jeder sein Eßgeschirr im stand zu halten. Wäsche und Kleidung bekamen sie von Schulwegen, es war daher auch eine besondere Tracht eingeführt, der „ehrliche Schulrock", die „Schalaune" (scholana), von welcher sich jedoch die Schüler immer zu emanzipieren suchten, weshalb wiederholt Kleiderordnungen erlassen werden mußten. Die Beköstigung war genau geregelt, gab aber zu steten Klagen Anlaß. Die Oberaufsicht führten die „Befehlshaber der Schule", anfangs Komerstadt und Rivius, wozu zwei adelige Inspektoren, hauptsächlich für das Ökonomische, kamen; auch wurden jährliche Visitationen eingeführt, welche durch Deputierte der Universitäten Leipzig und Wittenberg, gewöhnlich Theologen, oder durch Superintendenten besorgt wurden und drei Tage dauerten; anfangs versah Melanchthon diesen Dienst. Es wird übrigens von seiten des Rektors Ladislaus in Meißen bemerkt: „Die Theologi seyn nicht ad visitationem accommodati, ratio: sie können die praecepta nicht." Die gewöhnliche Aufsicht bei Tag und Nacht hatten die Lehrer zu führen, es wurden aber auch aus den oberen Schülern Inspectores und Decuriones bestellt. Regelmäßige Ferien gab es nicht: man fürchtete zu langes Ausbleiben, auch wird bemerkt, daß die Knaben „gemeiniglich nicht besser, sondern etwas ärger wiederum zur Schule kommen". Für körperliche Bewegung war wenig gesorgt, ein Spaziergang bildete eine seltene Ausnahme, das Baden im Fluß war wie überall streng verboten, dagegen wurde an bestimmten Tagen die Badestube geheizt, auch wurde die Kopfwaschung durch den Bader oder die „Bettweiber" besorgt; Purgiertage gab es zwei im Jahr; die Krankenpflege war übrigens sehr mangelhaft. Die Disziplin, wie sie durch die Statuta et leges bestimmt war, war nach der Sitte der Zeit streng, oft hart und grausam, es werden sieben Strafarten aufgeführt: Vermahnung, auf der Erde essen, Abbruch an Speise und Trank, Rute, Fiedel

(Gesch. der Erz. II, 2, S. 292), Kerker, Ausstoßung. Es kamen auch wohl Verschärfungen, wie die Züchtigung im Bad, hinzu. Auf körperliche Züchtigung wird von den Visitatoren stets gedrungen; es kommt sogar vor, daß der Sträfling nicht bloß vom Rektor, sondern „von sämtlichen Collegen castigiret“ wird. Die Fiedel wurde erst 1773 abgeschafft. — Die ersten Schulstatuten für Pforta, welche von Camerarius verfaßt sind, gingen in die allgemeine Schulordnung von 1580 über. Der erste Rektor zu Pforta war Joh. Gigas, zu Meißen Hermann Vulpius; bedeutender aber waren in Meißen Georg Fabricius, in Grimma Adam Siber.[1] Der erstere, geboren zu Chemnitz 1516, war vorher unter anderem in Annaberg unter Rivius thätig gewesen, 1539—1543 war er mit W. von Werthern in Italien; 1543 kam er mit dessen Brüdern nach Straßburg (Gesch. der Erz. II, 2, S. 323) und der Umgang mit J. Sturm war für seine pädagogischen Ansichten entscheidend: Sturmii studiorum ratio, sagt er, placet mihi vehementer, er blieb ihr sein ganzes Leben lang getreu; 1546 übernahm er das Rektorat zu Meißen, welches er bis zu seinem Tod 1571 behielt, was für die stetige Entwickelung der Schule sehr wichtig war. Fabricius hat seiner Schule ihr festes Gepräge gegeben, dieses selbst aber war ein Ausfluß der ratio Sturmiana; die formatio linguae, die imitatio Ciceronis ist das höchste Ziel und war es für Fabricius so sehr, daß man ihm sogar Vernachlässigung der Grammatik vorwarf. — Die Lehrordnung von Grimma war verfaßt von Adam Siber, der, mit Fabricius gleichalterig, 1536 ebenfalls in Wittenberg studiert und sich mehr Melanchthon angeschlossen hatte, seit 1547 Rektor in Chemnitz gewesen war; sie stimmt mit den sonstigen Schulordnungen im wesentlichen überein (Siber war Rektor bis 1584). Da für die Aufnahme in eine Fürstenschule das Pensum der beiden untersten Klassen einer Partikularschule, nämlich Lesen und Schreiben, Deklination und Konjugation, vorausgesetzt wurde, so hatten die Fürstenschulen nur drei Klassen (Lehrplan s. o.). Die Dauer des Kursus sollte sechs Jahre betragen, den rite Abgehenden sollte ein lateinisches Testimonium vom Rektor mitgegeben werden; für die mit gutem Zeugnis Abgehenden wurde auch über die Schulzeit hinaus durch Stipendien und dergleichen gesorgt. — Was endlich die Lehrer betrifft, so trat an die Stelle des bisher gewöhnlichen „Schulmeisters“ der rector, die übrigen wurden praeceptores oder auch professores genannt; natürlich waren alle Theologen, weshalb auch durch kirchliche Streitigkeiten oft widerwärtige Störungen herbeigeführt wurden; „bürgerliche Nahrung zu treiben“ war ihnen verboten. Die Lehrer genossen für sich Naturalverpflegung, was aber manche Inkonvenienzen zur Folge hatte; namentlich war Qualität und Quantität des Trunks häufig ein Gegenstand der Beschwerde.

Ähnlich wie die der kursächsischen Landes- und Fürstenschulen war die Organi-

[1] H. F. Helmolt, Georg Fabricius und A. Siber, N. Jahrb. für Phil. u. Päd. II. Abt. (1895) CLII, S. 475—499.

Digitized by Google

sation der „Klosterschulen im Herzogtum Württemberg“.[1] Schon Herzog Ulrich erließ 1545 eine „Closterordnung“, wonach täglich eine zur Auslegung der Heiligen Schrift bestimmte Lektion gehalten, und, wo die praeceptores vorhanden, eine Stunde Unterricht in bonis literis erteilt werden sollte, die Klöster sollten aber dabei fortbestehen. Die gänzliche Verwandlung derselben in evangelische „Klosterschulen“ wurde erst durch die „Klosterordnung“ des Herzogs Christof 1556 und die „Große Kirchen- und Schulordnung“ 1559 ins Werk gesetzt. Die ausgesprochene Absicht war, Bildungsanstalten für den Kirchendienst, also ausschließlich für das Studium der Theologie zu gründen; aufgenommen wurden nur Landeskinder, zwölf bis vierzehn Jahre alt, „von christlichen erbaren Eltern, die aber nicht vermöglich genug sind, um ihre Kinder studieren zu lassen“; die Zahl der Aufzunehmenden richtete sich nach den Verhältnissen der einzelnen Schulen und die Aufnahme war von einem 1582 vorgeschriebenen „gemeinen Examen in der Woche nach Pfingsten“, welches in Stuttgart von den zwei „Pädagogarchen“ im Beisein der Kirchenräte vorgenommen wurde, abhängig; es ist dies die ursprüngliche Form des „Landexamens“. Die Zöglinge wurden in strenger Klausur gehalten und waren an eine genau vorgeschriebene Lebensweise gebunden, „sie sollen außer dem Closter nicht vagieren ohne Erlaubnis des Prälaten oder Präzeptors“, sie tragen vorgeschriebene Kleidung, „wie ihnen solch Sommers und Winterszeit von unsern Clöstern in Gnaden gemacht wird“; für etwaige Vergehungen sind als Strafen bestimmt: Entziehung des Tischweins, Einkerkerung, unter Umständen bei Wasser und Brot, bei den jüngeren auch die Rute. Vorstand ist der „Prälat“, der einen bis zwei Kollegen, „praeceptores“, neben sich hat, welche von den Kirchenräten ernannt werden; das Ökonomische besorgte der „Closterverwalter“. Für alle Klosterschulen war eine Aufsichtsbehörde da, welche jährlich ein- bis zweimal eine Visitation vorzunehmen hatte; anfangs stand der Reformator Johann Brenz an der Spitze der Oberleitung. So wurden denn dreizehn Klosterschulen gegründet, vier höhere, „mehrere“, den höheren Lektionen gewidmete — Bebenhausen, Herrenalb, Hirsau, Maulbronn — und neun niedere oder „mindere und Grammatistenschulen“, — Adelberg, Alpirsbach, Anhausen, Blaubeuren, Denkendorf, St. Georgen, Königsbronn, Lorch, Murrhard. Die Zöglinge gingen „von den minderen in die mehreren“ nach Vollendung des Kursus über, um dann in das „Stipendium“, das höhere evangelisch-theologische Seminar („Stift“) in Tübingen verpflanzt zu werden. Der Aufenthalt in einer Klosterschule betrug durchschnittlich zwei Jahre. Die praeceptores durften erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts uxorati sein. Sie wurden wie die Scholares aus der Klosterküche gespeist; im Jahr 1607 wurde die jährliche Beköstigung der praeceptores auf 52, die eines Scholaren auf 40 fl. berechnet.

[1] K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg 1842. C. G. Wunderlich, Die ehemaligen Klosterschulen in Württemberg 1833. C. Hirzel, Sammlung der württembergischen Schulgesetze 1847.

Hiernach ergeben sich schon in Beziehung auf die äußere Einrichtung erhebliche Unterschiede zwischen den sächsischen Fürstenschulen und den württembergischen Klosterschulen. Die letzteren sollten unvermögende, ausschließlich zum Kirchendienst bestimmte Knaben aufnehmen, wie denn der theologische Charakter dieser Schulen schon durch ihren Namen ausgedrückt war; es wurden ferner zwei Stufen eingerichtet, wonach inmitten des Gesamtkurses ein Wechsel stattfand. Die Zahl der Klosterschulen war zwar — wenigstens anfangs, denn im Lauf der Zeit wurde sie reduziert, „weil die Prälaten alles verpanketieren, eigennützig, nicht zu ersättigen, dabei eigensinnige Köpfe und meisterlose Herrlein sein" — größer als die der Fürstenschulen, nicht aber die Zahl der Zöglinge: im Jahr 1569 befanden sich in den vier höheren Klosterschulen zusammen 82, in den neun niederen zusammen 137, also im ganzen 219 Schüler. Die Disziplin scheint in den Klosterschulen noch strenger gewesen zu sein als in den Fürstenschulen, konnte jedenfalls leichter aufrecht erhalten werden wegen der Gleichartigkeit der Zöglinge; der Adel war nicht vertreten; im Frühling und Herbst fanden kurze Ferien statt. Endlich hatte jede Klosterschule für den Unterricht nur Eine Klasse.

Was nun den **Unterricht** speziell betrifft, so wurde dieser für die **Fürstenschulen** bei der Eröffnung geregelt. Da Männer wie Camerarius, der Schüler Melanchthons, Rivius, Fabricius, die Verehrer Sturms, dabei besonders thätig waren, so waren die von Melanchthon und Sturm vertretenen Grundsätze schlechthin maßgebend. Hiernach nahm das Latein den weitaus breitesten Raum ein. Für die infima der drei Klassen bestand nach der Schulordnung von 1580 das Pensum in lateinischem Katechismus, Formenlehre des Latein, Repetition der Mimi Publiani (so immer!) und den Sprüchen des Cato, Epp. Ciceronis ad familiares: man soll „Namen und Wörter wohl einbilden und wie solche zusammengesetzt und eine ganze Rede daraus gemacht werden könne, anweisen". In Klasse II folgt Fortsetzung der Grammatica, Aneignung der Elegantiae Ciceronis nebst Epitome Nomenclatoris Hadriani, Syntax und Prosodie; schöne Sprüche und Sentenzen sind namentlich hinsichtlich des „eigentlichen Verstandes" zu erklären; als Lektüre dienen schwerere Briefe Ciceros, Fabulae Aesopi, Virgilii Bucol., Elegiae ex Tibullo oder Ovidii de Ponto; auch beginnt in dieser Klasse der Unterricht im Griechischen: prima pars Grammaticae Philippi, „wie sie durch Mart. Crusium in quaestiones verfasset ist", daneben etliche kurze griechische Fabulae Aesopi und kurze Sprüche; die Behandlung des Griechischen ist wie die des Lateinischen; mit den gelehrtesten Knaben soll auch Aritbmetica und Musica getrieben werden. Die dritte Klasse absolviert Grammatica Pbilippi in der Ausgabe von Camerarius; zu lesen sind: Cic. off., de amic., de senect., Tusc., Virg. Aen. und Georg., Odae Horatii, im Griechischen Isocrates ad Demonicum, Theognis, Aurea carmina Pythagorae, Hom. Il. I, Plut. de iustit. lib. „Aber Terentii und Plauti Comoedias sollen sie die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie auf das zierliche Latein

gewöhnen.“ Dazu kommt endlich Dialektik und Rhetorik „auf das allereinfältigste“; auch für einzelne Quaestiones de Sphaera et primis rudimentis Astronomiae. Künftige Theologen sollen auch Unterricht im Hebräischen erhalten. Durch die Schulordnung von 1602 wurde einiges verändert, namentlich der Anfang des Griechischen und der Arithmetik in die Infima verlegt. Hauptzweck war, wie überall, Aneignung der lateinischen Grammatik und des lateinischen Stils zu schriftlichem und mündlichem Gebrauch, die imitatio Ciceronis beherrscht den ganzen Unterricht. Den Lehrern wird der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Sprache im Verkehr mit den Schülern wiederholt eingeschärft, die Schüler „sollen in den täglichen Colloquiis nicht allein gegen den praeceptoribus, sondern auch unter sich der lateinischen Sprache gebrauchen“; auch die Aufführung der Komödien dient diesem Zweck. Das Griechische steht weit zurück; das Hebräische konnte aus Mangel an geeigneten Lehrern und an Büchern nicht immer betrieben werden; die Mathematik erhielt erst allmählich eine feste Stelle. Religionsstunden waren für den täglichen Unterricht nicht vorgesehen, dagegen sollte der Sonntag dem Gottesdienst, der Predigt, der Erklärung des Evangeliums und des Katechismus, dem studium pietatis gewidmet sein, und es sollten auch die Wochentage mit reichlichen Andachtsübungen bedacht werden, Luthers Katechismus und Melanchthons Examen waren die hauptsächlichsten Unterrichtsmittel, das Auswendiglernen und Repetieren neben dem Gesang die Hauptübung; bei der Lektüre sollte man auf die moralische Ausnutzung des Gelesenen sorgfältig Bedacht nehmen. Hinsichtlich der Lehrbücher wurde 1602 bestimmt, daß allenthalben auf Melanchthons Grammatik, Dialektik und Rhetorik propter vix imitabilem perspicuitatem atque facilitatem zurückzugehen sei. Die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden betrug meist fünf; dabei galt als Regel, daß zwischen zwei Lehrstunden eine Repetitions- oder Präparationsstunde, „Studierstunde“, eingeschoben wurde, ut vacui aliquid temporis interponatur, quo pueri ea, quae explicatione praeceptorum acceperunt, inter se possint repetere. Nicht mit Unrecht bemerkt dazu Helmolt: „Die Gewöhnung an selbstständiges Arbeiten überwiegt reichlich die Mängel einer Methode, die auf die praktischen Bedürfnisse des späteren Lebens wenig Rücksicht nimmt.“ Für die Privatlektüre wurde schon 1577 ein Kanon aufgestellt; Einübung der jüngeren Schüler durch die älteren erscheint 1580.

Im Vergleich mit diesem Lehrplan sind die Bestimmungen, welche 1559 für die württembergischen Klosterschulen gegeben wurden, ziemlich dürftig. Neben der „Klosterübung soll auch eine Schulübung mit den lectionibus bonarum artium et theologiae gehalten werden“: es soll täglich in den „fürnembsten“ (höheren) Schulen ein Buch aus dem Alten Testament oder eine Epistola Pauli, in den Grammatistenschulen ein Evangelium oder Acta Apostolorum „dergestalt erklärt werden, daß die Studiosi beide in Grammatica und Theologia berichtet werden“. Außerdem werden als Unterrichtsmittel genannt die Grammatica und Dialectica

Digitized by Google

Philippi oder Quaestiones ex Grammatica Ph.; als Lektüre dienen in den höheren Schulen Virg. Aen., Cic. off., im Griechischen Xen. Cyrop., in den niederen Cic. epist. ad fam., de amic., de senect.; außerdem ist geboten Einübung der lateinischen und griechischen Grammatik, welch letztere schon in den Grammatistenschulen zu beginnen ist; exercitium styli, Dialektik und Rhetorik, sowie die Musica sind fleißig zu betreiben. Diese Bestimmungen wurden 1582 verschärft, die Lektüre wurde erweitert, das Verfahren beim Unterricht genau vorgeschrieben; in den Grammatistenschulen erscheint jetzt der Anfang der Dialektik und Rhetorik, sowie Lektüre von Virgil, Ovid. Trist., griechisch Neues Testament; Prosodie; in den höheren Schulen neben der Absolvierung der griechischen Grammatik Demosthenes, Ciceros Reden, dazu lectio Sphaerica und Compendium Musicae und Arithmeticae; an den Exercitia stili „ist zum höchsten gelegen ad comparandam linguae latinae puritatem et elegantiam"; endlich, da die Schüler so weit gebracht werden sollen, daß sie ad primae laureae gradum admittieret werden, so sind auch disputationes mit allem Fleiß zu instituieren.

Auch hinsichtlich des Unterrichts fanden also zwischen den württembergischen und sächsischen Schulen nicht unerhebliche Unterschiede statt. Die Anforderungen für die Aufnahme waren, wie es scheint, in den Klosterschulen etwas höher, was sich schon aus der kürzeren Dauer des Kurses erklärt; Elementarbücher wie die Mimi Publiani werden nicht genannt; die lectio theologica nimmt, entsprechend der ausschließlich kirchlichen Bestimmung der Zöglinge, einen breiteren Raum ein; der Unterricht geht noch so weit, daß das Baccalaureat erlangt werden kann. Das Griechische wird von Anfang an schon auf der unteren Stufe begonnen, aber die griechische Lektüre ist beschränkt: Isokrates, Plutarch, Theognis u. dgl. kommt nicht vor, ebensowenig im Lateinischen Horaz, Terenz und Plautus; die Aufführung von Komödien ist in den Klosterschulen nicht vorgesehen, dagegen treten einige Prosaiker ein, welche bei den Fürstenschulen nicht genannt werden. Dialektik und Rhetorik wird in den Klosterschulen bis zur Übung in Disputationen fortgesetzt, auch ist wohl im Griechischen das N. T. etwas mehr gelesen worden als in den Fürstenschulen. Auffallen aber kann, daß in den Klosterschulen das Hebräische kein obligates Fach war; 1556 heißt es: „so auch die praeceptores in der hebräischen Sprache berichtet sind, soll der praeceptor theol. die Elementa hebraicae linguae erklären"; in der Schulordnung von 1559 ist das Hebräische ganz weggelassen, ohne Zweifel weil man keine befähigten Lehrer hatte; im 17. Jahrhundert ist es als obligates Fach aufgenommen worden. — Die Verschiedenheit der Lehrpläne zeigt zugleich, daß sie nicht von einander abhängig waren, der württembergische von 1582 ist eben aus der Praxis allmählich herausgewachsen.

Dagegen stimmen die Verordnungen für die Partikularschulen in der kursächsischen Schulordnung von 1580 mit denen der württembergischen Kirchen- und Schulordnung von 1559 fast wörtlich überein. Es wird nämlich in der letzteren für Trivial-

Digitized by Google

oder Partikularschulen im wesentlichen folgendes bestimmt: Der Kurs umfaßt 5 Klassen (seit 1582 6), von denen die erste Elementarklasse ist, in welcher das lateinisch Lesen und Schreiben anfängt und einzelne lateinische Wörter auswendig gelernt werden. In Klasse II folgt der Anfang der lateinischen Grammatik, Etymologie, Mimi Publiani, Cato, Dialogi Seb. Heyden, scripta latina, aber bereits auch Anfang des Lateinredens; Klasse III Fortsetzung der Grammatik, Syntax, fabulae Camerarii, Epist. Cic. ad fam. und Terenz, namentlich aber Exercitium stili; Klasse IV Syntax und Prosodie, Ter. Andria, Eunuchns, Cic. de amic. und de senect.; die „argumenta schärpffer als vorher", Auswendiglernen von phrases aus Cicero und Terenz; Anfang des Griechischen. Klasse V: Absolvierung der lateinischen Grammatik, Virg. Aen., Cic. off.; griechische Grammatik, Isocr. ad Demonicum, Paedia Xenophontis, die Evangelien lateinisch und griechisch; Anfang der Dialektik und Rhetorik. Von Klasse II an auch Exercitium Musicae; Realien kommen nicht vor. Für den Hauptzweck, lateinisch reden und schreiben, wird auf die Exercitia stili besonderer Wert gelegt: die adolescentes sollen also abgerichtet werden, daß ihnen nachmals ganze declamationes zu schreiben minder schwär sei"; „sie müssen auf die phrases und imitationem Ciceronis gerichtet werden, sonst coacervieren sie viel sententias aus anderen scriptoribus und haben nit acht auf die puritatem linguae". — Hieran ist nun in der sächsischen Ordnung von 1580 nichts Wesentliches geändert: letztere ist an einigen Stellen, wo das Verfahren beschrieben wird, etwas eingehender und deutlicher, es werden einige andere Lehrbücher angegeben, wie die Nomenclatura Ad. Siberi, die Bearbeitung der Grammatica graeca Philippi durch M. Crusius, auch ist die Lektüre ein wenig erweitert, in Klasse V sind Homer und Hesiod aufgenommen, auch Virgil „oder volumina poetica pro schola Argentinensi collecta" (Gesch. der Erz. II, 2, S. 340), aber im ganzen herrscht fast wörtliche Übereinstimmung. Trotzdem wird man schwerlich ohne weiteres anzunehmen haben, daß das kursächsische Schulwesen einfach nach dem württembergischen Vorbild geordnet worden sei. Beide Schulordnungen ruhen auf der ratio Sturmiana. Allerdings hatte letztere 9 Klassen (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 325), allein die 3 obersten hatten schon einen akademischen Charakter und umfaßten sozusagen die höhere Dialektik und Rhetorik, und überhaupt ist die Sturmsche Anordnung zunächst als ein nicht überall durchführbares Ideal zu betrachten, welches in der Praxis je nach den Verhältnissen modifiziert wurde, wie denn Sturm selbst für die scholae Lauinganae 5 Klassen zu Grunde gelegt hat. Die Grundlinien und Ziele aber sind immer dieselben, sofern das Latein das Zentrum des Ganzen sein soll. Sturms Schüler und Freunde, seine Anschauungen und Anordnungen waren überall verbreitet; die Begründer der kursächsischen Fürstenschulen waren seine Anhänger und Verehrer, und auch in den kleineren Schulen wurde die Erreichung des Straßburger Vorbildes angestrebt; hatte doch schon Plateanus die Lüttticher Ordnung, von welcher auch Sturm ausgegangen ist, nach Sachsen ver-

pflanzt. Nach Helmolt ist die Schulordnung, welche Ad. Siber 1549 für die Schule zu Chemnitz verfaßte (Ludus literarum apud Chemnicinm Misniae) und in Grimma durch die pietas puerilis 1551, das enchiridion pietatis puerilis 1564, den libellns scholasticns 1572, die Σύμμικτα, aphorismi et leges 1581 weiter entwickelte, in die allgemeine Schulordnung von 1580 aufgenommen worden. So ist nun auch wahrscheinlich, daß der unter Leitung von Joh. Brenz verfaßten württembergischen Schulordnung die Sturmsche als Muster gedient hat; als Vermittler war ein Schüler Sturms thätig, der unstete Mich. Toxites[1] (Schütz aus Störzing in Pusterthal), welcher von Herzog Christoph 1556 an die Universität Tübingen berufen und zugleich zur Organisation der württembergischen Schulen verwendet wurde. Er gab im Auftrag des Herzogs eine Consultatio de emendandis recteqne instituendis litterarum ludis (der Titel klingt schon an Sturm an), ein Gutachten heraus, dem er ein an alle Obrigkeiten Württembergs und der benachbarten Städte gerichtetes Schreiben voranstellte: der Inhalt des Traktats bildet eine Darlegung der Sturmschen Schulordnung und Toxites hatte als „Pädagogarch" des Herzogtums Württemberg für die Durchführung zu sorgen, obwohl über seine Wirksamkeit im einzelnen nichts näher bekannt ist. Da nun ferner zur Zeit der Abfassung der Konkordienformel, also kurz vor der Veröffentlichung der sächsischen Ordnung, der Tübinger Kanzler J. Andreä in Sachsen war und bei dem Kurfürsten August in hoher Gunst stand, auch mehrere Jahre dort blieb, so ist allerdings anzunehmen, daß die fast wörtliche Übereinstimmung der kursächsischen Ordnung (für Partikularschulen) mit der württembergischen aus der Beteiligung Andreäs an ihrem Zustandekommen zu erklären ist, aber dies eben deshalb, weil in Sachsen die Voraussetzungen für diese Übereinstimmung schon vorhanden waren, weil die Ordnung Sturmisch, nicht weil sie württembergisch war. Eine solche Übereinstimmung lag damals in der Atmosphäre. (Das Nähere über den Unterrichtsbetrieb s. Bd. II, 2.)

Auch die in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts vorgeschriebenen Lehrbücher, Grammatiken, Gesprächsammlungen u. s. f. sind ganz in diesem Geist verfaßt. Grammatisches Wissen und Fertigkeit im Lateinischschreiben und -reden sind das Ziel, auf welches hingearbeitet wird. Dabei war die Methode die, daß man zuerst die grammatischen Regeln einzuprägen suchte, was dann freilich zu einem argen Unwesen mechanischen Auswendiglernens führte. Aber gegen das reine oder vorwiegend induktive Verfahren erklärt sich Melanchthon ausdrücklich, so in der praefatio seiner lateinischen Syntax (Brief an J. Jonas): Maxime reprehendendi sunt quidam, qui pueris odinm praeceptionnm instillant: haec indnlgentia etiamsi est popnlaris, tamen est admodnm perniciosa. Postqnam enim desiit vernaculus usus linguae latinae, nemo certam loqnendi rationem sine regulis conseqni potest; itaque qui praeceptiones non didicerunt, paulo post vel erroris sui vel ignaviae poenas dant.

[1] C. Schmidt, M. Schütz genannt Toxitis 1888.

Andererseits wollte aber Melanchthon doch, daß man mit der Grammatik sich nicht allzulang aufhalte, sondern möglichst bald zu Übungsstücken übergehe. Man glaubte also, durch gedächtnismäßige Aneignung der grammatischen Regeln am besten das Ziel zu erreichen, weshalb denn auch die Fassung der Grammatik in Frag und Antwort sehr beliebt wurde. Am häufigsten werden für das Lateinische und Griechische, für Dialektik und Rhetorik die Lehrbücher Melanchthons selber genannt, die aber mehrfache Umarbeitungen und „Emendationen" erfuhren. Übrigens lag eine nicht geringe Schwierigkeit für den Unterricht im Preis der Bücher; mitunter waren diese, besonders Ausgaben von Klassikern, gar nicht zu bekommen. In Nürnberg kostete 1526 ein „Xenophon" 4 fl., was eine große Ausgabe war, wenn Eobanus Hessus die 30 fl., die ein Galenus kostete, ein halbes Gelehrteneinkommen nennt;[1] als Camerarius in Nürnberg seine Vorlesungen über Homer eröffnete, war in der ganzen Stadt kein käufliches Exemplar aufzutreiben. So fehlte es auch in Wittenberg an Büchern, als Rhodoman 1601 mit den Studierenden die griechischen Historiker lesen wollte. Wenn dies in Nürnberg und Wittenberg geschah, so ließ sich anderswo noch weit weniger erwarten.

Was nun die Grammatiken Melanchthons betrifft, so „lag das Geheimnis des Erfolges der griechischen Grammatik in der geschickten und methodischen Form: das Buch gewährte keine neuen Aufschlüsse über die Sprache, aber es faßte die Regeln so praktisch und kurz zusammen, daß es das bequemste Schulbuch für das Griechische war"; ebenso ist „die lateinische Grammatik, Etymologie und Syntax keine große wissenschaftliche Leistung, sondern ein geschicktes Schulbuch, das Kürze und Verständlichkeit in solch harmonischer Verbindung vereint, daß bald sein Sieg über ähnliche Arbeiten entschieden war". Dasselbe gilt von Melanchthons Lehrbüchern der Dialektik und Rhetorik: „Genauigkeit, Bestimmtheit, Deutlichkeit, nicht Aufstellung neuer Erfindungen bilden ihre Vorzüge" (Hartfelder, Melanchthon S. 250 ff. 211).

Eine sehr gelehrte und weitläufige Erklärung zu den Einzelheiten der lateinischen Grammatik, die z. B. in den württembergischen Klosterschulen gebraucht wurde, schrieb u. d. T. Annotationes in Grammaticam latinam Phil. Melanthonis der Lüneburger Konrektor (1540—1582) Lucas Lossius, zuerst 1552, in der 7. Auflage, 1571, nicht weniger als 758 Seiten! Und zwar auf mehrfach an ihn gerichtete Bitten: non solum locos commonstravimus, unde vocabula, exempla, sententiae desumpta sunt, sed etiam adscripsimus praeter brevem et veram singularum vocum interpretationem integros locos, ubi sententia quasi pendebat, ut qui authores vel non haberent vel molestum esset indagare et dictare discipulis, sententiam authoris ex absolutione integri citati loci et versus intelligere possint. Also in erster Linie ein Hilfsbuch für den Lehrer, der ein solches

[1] Krause, E. Hessus II, S. 17.

wohl oft gut brauchen konnte. Gewöhnlich wird dem Wort eine lateinische Umschreibung, ein Synonym und die deutsche Übersetzung beigegeben nebst Stellen aus lateinischen Schriftstellern, also z. B. „amicus, subst., benevolentia adjunctus, ein freundt, adj. = benevolus".

Auf die **Grammatik des J. Rivius** Institutionum grammaticarum libri VIII (zuerst 1550) begründete **Hier. Wolff** in Augsburg die Verteilung des Stoffs an die verschiedenen Klassen, Gesch. der Erz. II, 2, S. 438; **Matthias Schenck**, ein Schüler Sturms, verteidigt 1558 den Gebrauch derselben an der Schule zu St. Anna: manche, sagt er, tadeln die Ausführlichkeit dieser Grammatik (sie umfaßt in der Ausgabe von 1558 ohne die puerorum institutio 510 Seiten), die Knaben werden dadurch zu lang bei der Grammatik festgehalten: aber vor dem 14ten Jahr brauche keiner mit der Grammatik fertig zu werden, die des Rivius aber sei ausgezeichnet durch sermonis puritas, durch gute Beispiele und methodische Ordnung, welche dem captus puerorum angemessen sei; sie sei ja auch in Gallia, Pannonia, Misnia und sonst an vielen Orten im Gebrauch. Neue Entdeckungen sind auch in dieser Grammatik nicht zu finden: die hergebrachte Einteilung der Deklinationen und Konjugationen, die Aufstellung des lateinischen Optatives (d. h. Konjunktiv mit vorgesetztem utinam), die Verbindung des Konjunktives mit Cum, überflüssige Annahme von Impersonalia (wie amatur, man liebt), ebenso in der Syntax der Mangel an rationeller Behandlung im einzelnen wie in der ganzen Anordnung (z. B. longus „regiert" den Accus.: sex pedes longus; bibo ist ein Verb. neutrum, welches aber auch den Accus. regieren kann), das alles findet sich auch hier. Ein Beispiel, wie der einfache Satz behandelt wird, giebt folgende Analyse aus der der Grammatik angehängten Puerorum institutio, welche für das damalige Verfahren überhaupt charakteristisch ist: „Man geht aus von dem Satz Iracundiam qui vincit, hostem superat maximum. Hinc excerpendum iracundiam vincere. Also: quid significat iracundia? geher Zorn. Quae pars orationis? Nomen subst. Quare? quia praeponi ei vernaculo sermone potest Ain vel der: ich kann sprechen ain zorn oder der zorn. Quid? proprium an commune? Commune, denn es ist ain gemainer Name. Nach einiger Übung fragt man: cuius speciei? derivativae. Unde ergo deducitur? Ab adjectivo iracundus. Cuius modi derivativum? Abstractum. Cuius generis? foemininum. Quare? quia in A primae foeminina sunt. Cuius numeri? Singularis. Cuius casus? Accusativus. Cuius figurae? Decompositae. Quare? quia deducitur a nomine composito Iracundus; quod ipsum conflatum est ex ira et incendo. Quotae declinationis? Primae. Quare? Quia genitivus in ae desinit. Vorgerückteren ist auch zu sagen, wodurch ira und iracundia sich unterscheiden. Ira proprie est libido puniendi eius, qui videatur laesisse iniuria, Iracundia vero acerbitas quaedam naturae. Nun folgen Beispiele, in welchen ira, iracundia, iracundus vorkommen. Dann formulae loquendi: facere aliquid per iram, iram in quem evomere, iram missam facere u. s. w. Haec prae-

ceptor identidem inculcabit (inculcare ist das Lieblingswort). Aber auch die derivatio ist zu behandeln: Ab ira venit irascor, pro succenseo, stomachor, indignor; iratus pro commotus, ira incensus, opponitur propicius; ab iracundus iracunde ut: iracunde agere cum quo, apud Ciceronem; hunc leniter opponitur. — Sequitur ‚qui vincit': quid significat vincere? überwinden oder bezwingen. Quae pars orationis? Verbum. Quotae personae? tertiae. Cuius numeri? Singularis. Cuius temporis? praesentis. Cuius modi? Indicativi. Quotae Conjugationis? tertiae. Quare? Quia habet E breve ante Re in infinitivo. Cuius generis? Activi. Quare? Quia desinit in O et accepta R litera facit ex sese Passivum vincor, ich werde überwunden. Cuius figurae? simplicis. Quae sunt eius Composita? Convinco devinco etc. — nec plura reperiuntur. Hic diligens praeceptor significationes compositorum ostendet additis ubique exemplis: Convinco pro coarguo et redarguo: dazu Beispiele aus Cic. und formulae: convinci testimoniis, manifestis criminibus, conscientia sua etc. Quaenam ab hoc verbo nomina derivantur? Victor, victrix, victoria. Der Lehrer hat darauf aufmerksam zu machen, daß victrix auch Adj. ist: Victrix causa diis placuit. Victoriatus apud Cic. pro nummulo; vincibilis, victima. — Sic de ceteris vocibus pergat praeceptor ut sunt hostis, maximus, superare. Nos enim brevitatis causa de his nihil: quasi degustatiunculam (!) quandam praebuimus iis qui hoc officio nostro indigent. Man sieht, alles ist auf facultas loquendi, eloquentia berechnet! Und so Tag für Tag, Stunde für Stunde!

Nach dem Lehrplan, welcher für die Schule zu Bautzen (Budissin) 1592 von dem Rektor Math. Gerlach aufgestellt wurde,[1] behandelt man Cic. off. so: ostenditur 1. Interpretatio proprietati linguae Germanicae conveniens; 2. dispositio et declarationes vocabulorum necessariae; 3. phrases digniores in locos communes redigendi ratio et res ipsae quaestiunculis comprehensae; 4. dialectica si quae insunt; 5. Rhetorici colores; 6. Ethicae sententiae insigniores; 7. Historica vel personarum breves descriptiones; 8. Imitationis ratio; oder an Horaz zeigt man: 1. Argumentum odae; 2. ἀνάλυσις in principalem propositionem et colores eius poeticos; 3. metri genus et scansio; 4. difficiliorum in Etymologia et Syntaxi examen et constructionis ordo exacte notandus; 5. Epithetorum et phrasium secundum classes distinctio; 6. Ethica, cosmographica, politica vel historica quaecunque ex his odae insunt; 7. parodiarum exercitium artificiosum imitationis instituatur.

Für die Schule war die voluminöse und gelehrte Grammatica graeca cum latina congruens (1563) des Tübinger Professors Martin Crusius nicht wohl zu gebrauchen, es wurde daher ein Auszug daraus angefertigt: Gram. gr. Martini Crusii ad usum Scholarum in ducatu Wuerttembergico contracta, 302 Seiten,

[1] S. Programm von Budissin von Schubart 1864.

von welchen die Etymologia 214 einnimmt. Crusius zählt, wie damals gewöhnlich, 10 Deklinationen, 5 simplices und 5 contractae, welche lediglich nach den Endungen unterschieden werden; ebenso werden die Verba nach den Endbuchstaben eingeteilt; die Ableitung der Tempora ist rein äußerlich, eine große Rolle spielt das mutare, z. B. τάττειν ab τάττω ω in ειν mutando, die Verba in μι entstehen aus denen in ω, τίθημι aus θέω, indem ω mutatur in μι, brevis characteristica in longam et praeponitur reduplicatio; Impf. und Aor. II des Verbums in μι inflectuntur ut Aor. I pass.; der Konjunktiv hat stets ἐὰν vor sich; von Hervorhebung des Stammes u. dgl. ist keine Rede; die unregelmäßigen Formen werden willkürlich durch Annahme einer fingierten Grundform erklärt; auch an falschen Formen fehlt es nicht, z. B. πίνω Fut. πώσομαι von πόω. Die verhältnismäßig kurze Syntax besteht aus äußerlich aneinander gereihten Regeln; eine Appendix enthält die Accentlehre und Prosodie, sowie die Lehre von den Dialekten.

Weitere an manchen Anstalten gebrauchte griechische Grammatiken waren: die von Joh. Metzler in Breslau (1529), welche wie die Melanchthons nur die Formenlehre enthielt; die Institutiones linguae Graecae des Niederländers Nic. Clenardus (1530), an welcher die dexteritas methodi et ordinis gerühmt wird; die aus der Sturmschen Schule hervorgegangene Educatio puerilis linguae graecae von Theoph. Golius (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 343); die kurz gefaßten Tabulae graecae linguae (1553) und Erotemata gr. l. des Michael Neander (ebenda S. 403).

Ein mitunter glückliches Bestreben, die traditionelle Schablone durch eine rationellere Behandlung zu ersetzen, zeigt Nic. Frischlin[1] (gest. 1590); er suchte im Anschluß an den großen Scaliger die grammatischen Regeln einheitlicher und methodischer darzustellen. Er verwarf den Gebrauch des pron. hic als Artikel, die Annahme eines lateinischen Optatives (während er dagegen einen griechischen Ablativ statuiert), die Voranstellung von cum vor den Konjunktiv; er bewies die Unrichtigkeit vieler in die landläufigen Grammatiken aufgenommenen Formeln und Regeln, unterschied die Präpositionen nicht nach den regierten Kasus, sondern nach ihrer eigenen Bedeutung als temporale, kausale u. s. w., beschränkte die Zahl der lateinischen und griechischen Deklinationen, wollte den Unterricht mehr auf Beispiele als auf Regeln gründen, — wobei er freilich mit dem herrschenden Verfahren nach allen Seiten in Konflikt geraten mußte. Seine grammatischen Lehrbücher, die ja meist polemisch, gegen M. Crusius gerichtet waren, sind wenig in Gebrauch gekommen; es läßt sich begreifen, daß man lieber an der Tradition festhielt, zumal diese auf die angesehensten Autoritäten sich stützte.

Für die Anfänger findet man allgemein vorgeschrieben den Donatus, sowie die Mimi Publiani und die Disticha Catonis. Die Mimi (eigentlich Publiliani) sind eine Sammlung von einzeiligen metrischen Sentenzen, deren Grundstock auf

[1] Strauß, Nik. Frischlin S. 260.

den Mimendichter Publilius Syrus, einen Zeitgenossen Ciceros, zurückgeht, zuerst von Erasmus 1516 herausgegeben; sie wurden schon zu Senecas Zeit auswendig gelernt (s. Epp. 33, 7), wozu sie wegen ihrer kurzen Fassung und ihres moralisch-praktischen Inhalts sehr gut sich eigneten, z. B.:

Malum est consilium, quod mutari non potest.
Beneficium dando accepit qui digno dedit.

Eine dem Inhalt nach ganz ähnliche Sammlung, welche vielleicht aus dem 3.—4. Jahrhundert n. Chr. G. stammt, bilden die Disticha Catonis; jeder Spruch ist hier in zwei Hexameter gefaßt, z. B.:

Cum sis incautus nec rem ratione gubernes,
Noli fortunam, quae non est, dicere caecam: oder:
Dilige denarium, sed parce dilige formam,
Quam nemo sanctus nec honestus captat habere.

Auch diese Sammlung war im Mittelalter vielfach bearbeitet und kommentiert.

Ferner wurden gebraucht, außer denen des Erasmus und Petrus Mosellanus,[1] Dialogi Seb. Heyden oder formulae colloquiorum puerilium (1528), die an die Stelle der einzelnen auswendig zu lernenden Wörter treten sollten; jede formula ging nicht über acht Silben hinaus, z. B.: Opto tibi bonum diem; Talem et tibi precor; Bibiturus os terge; Non manu sed mappula. Die Sprüche bezogen sich auf die verschiedensten Verhältnisse und Vorkommnisse des täglichen Lebens.

Ebenso waren nicht selten im Gebrauch (z. B. Stralsunder Schulordnung 1591) die Colloquia scholastica Corderii, 4 Bücher (Cordier war Rektor in Genf seit 1564). Nach der Absicht des Verfassers sollten die Schüler pietatem et bonos mores cum literarum elegantia verbinden, ut non solum purius et honestius sermones inter se conferre assuescant, sed a pravis etiam colloquiis abstinere. So fragt z. B. der Lehrer (Dial. 2) den morgens eintretenden Schüler: Unde venis tam multo mane? E cubiculo nostro. An precatus es? Quum primum me frater pexuit, precatus sum. Qua lingua? Latina! O factum bene. Also alles ganz im Geist des fari ac sapere Sturms!

Zur Unterstützung des Wörterlernens dienten die Nomenclaturae, lateinisch-deutsche Wörterverzeichnisse, die nach sachlichen Rubriken geordnet waren; z. B. die Nomenclatura Hadriani, des Kardinals Adriano Castelli, eine andere von M. Crusius u. a. (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 444). In Breslau hatte man unter P. Vincentius eine Nomenclatura, die gegen 5000 lateinische Wörter mit Verdeutschung, unter 50 loci verteilt, enthielt.

War also alles auf Erlernung der lateinischen Sprache für den praktischen

[1] S. jetzt A. Börner, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten, in Texte und Forschungen u. s. w. von K. Kehrbach 1897.

Digitized by Google

Gebrauch angelegt, so verband man damit besonders noch das Moralische. So erschien z. B. 1542 zu Breslau eine Sammlung von Selectiores Horatiani operis odae ad formandos mores tum cognitu utiles tum perquam iucundae. Bei bedenklichen Stellen z. B. im Terentius sollte der Präzeptor die Schüler belehren, daß der Dichter „nit allerdings ex sua persona rede, sondern diversa vitia et ingenia in diversis personis abmale", wie Adelphi 101 (Württbg. Sch.O. 1559), oder, wie A. Siber es ausdrückt, „das Gift vom Honig gewissenhaft scheiden". Dagegen führte G. Fabricius statt Katull und Martial die Lektüre christlicher Dichter ein. Schon der Umstand, daß die Lektüre der einzelnen Schriftsteller mit verhältnismäßig wenigen, auseinanderliegenden Stunden bedacht war, zeigt, daß man den Inhalt nicht für die Hauptsache hielt; im Breslauer Stundenplan von 1570 fallen in der obersten Klasse der lateinischen Grammatik, Stilistik und Prosodie 11, der Lektüre bloß 5 Stunden zu und die letzteren teilen sich unter Cic. Oratt. mit 2, Cic. epist. mit 2, Virg. Aen. mit 1 Stunde. Die übrigen Fächer fanden daneben wenig Raum, auch das Griechische. An Männern, welche das Griechische mit Vorliebe trieben und es auch soweit damals möglich verstanden, fehlte es zwar das ganze Jahrhundert hindurch nicht. Aber die Schulordnungen räumen dem Griechischen nur ein bescheidenes Plätzchen ein. Es konnte dies auch nicht wohl anders sein, und das Latein sollte ja bis zu einer solchen Fertigkeit getrieben werden, daß es notwendig weitaus die meiste Zeit in Anspruch nahm; den praktischen Zweck des Sprechens und Schreibens konnte man doch beim Griechischen nicht ebenso ins Auge fassen, auch waren die griechischen Bücher seltener und teurer; man beschränkte es daher auf wenige Klassen und auch da schrumpfte es mehr und mehr zusammen, zumal man es dem religiösen Unterricht und dem theologischen Studium dienstbar machte. Je weniger man die Lektüre um des inneren Gehalts willen betrieb, desto mehr mußte das Griechische in den Hintergrund treten, dessen Stärke vor allem in der Idealität des dargereichten Stoffes besteht. So sind denn die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts einig in der entschiedenen Zurückstellung des Griechischen. Schon die Braunschweigsche von 1528 sagt: „aller Fleiß und Arbeit soll dazu dienen, daß die Jungen wohl geübt werden im Latein lernen": man könne die vorgerückteren wohl auch etwas griechisch lesen lassen, was kurz und leicht sei, etwa ein Kapitel aus dem Neuen Testament, aber nicht zu viel; wenn sie griechisch lernen, ehe sie wohl geübt seien im Latein, sei alles verlorene Mühe; und in der Kirchenordnung von 1543 heißt es: „man möge etliche Knaben, die dazu geschickt seien, auch wohl rudimenta literarum graecarum und hebraicarum vorlegen" (also diese werden einander gleichgestellt). — Ganz ähnlich schreibt die Schleswig-Holsteinsche Kirchenordnung von 1542 vor: „Vorgerücktere Knaben kann man etwas griechisch lehren, doch also, daß dadurch die lateinische Sprache nicht versäumt wird." — Wie man über den Zweck des Griechischlernens dachte, zeigt eine Stelle der von Melanchthon ausdrücklich gutgeheißenen Mecklenburgischen

Kirchenordnung von 1552: Die älteren Schüler lasse man wohl eine Stunde regulas grammaticae graecae recitieren, auch eine Stunde den Phokylides, Hesiod oder Isocrates ad Dem. lesen, und soll der Schulmeister bei der Grammatica bisweilen einen nützlichen Spruch den Knaben fürschreiben wie: εὔχεσθαι, πάντες δὲ θεοῦ χατέουσι ἄνθρωποι (Homer Od. 3, 18), „wie denn die selbige Sprach seer reich ist von allerley schönen Sprüchen". Also das Moralische und Religiöse ist dabei der Hauptgesichtspunkt. Die so weithin nachgebildete, manchmal maßgebende württembergische Schulordnung von 1559 läßt den griechischen Unterricht in Klasse IV anfangen, also durch 2 Klassen betreiben: es soll alternis diebus integra Grammatica graeca und eine Lektion ex fabulis Aesopi, Isocrates ad Dem. oder Paedia Xenophontis gelesen werden, die für Theologen bestimmten württembergischen Klosterschulen aber haben das Griechische durch den ganzen Kurs und betreiben es wie das Lateinische: denn „in lectione authorum utriusque linguae als Cicero, Virgil, Demosthenes, sollen die praeceptores so interpretieren, daß die discipuli einen guten thesaurum optimarum phrasium daraus kolligieren mögen", es sollen die difficiliora themata, sonderlich in lingua graeca, erwogen und per modos et tempora und andere Accidentia gezogen, sodann auch für Dialektik und Rhetorik ausgebeutet werden (Ausg. von 1582). Also fand hier eine verhältnismäßig weite Ausdehnung des griechischen Unterrichts statt, aber nirgends ist die Rede von Inhalt oder „Geist" der Autoren, sondern nur von Ausnützung für grammatisch-stilistische Zwecke, obwohl das Griechisch-Schreiben natürlich weit hinter dem Lateinisch-Schreiben zurückbleiben mußte, auch ein Exercitium styli nicht weiter erwähnt wird. — In der Hamburger Schulordnung des Johanneums von 1529 heißt es: Quidam et graece interdum balbutire incipient, ut magis assuescant huic linguae. Nach der pommerischen Kirchenordnung von 1563 soll man mit der IV. Klasse (der obersten) griechisch lesen, „daß die Knaben lernen recte et apte griechisch schreiben". Im Heidelberger Pädagogium, welches „eine taugliche Pflanzschule für Lehrer und Prediger" sein sollte, wird 1565 das Griechische durch drei Klassen betrieben: in der obersten wird aliquis graecus facilis auctor gelesen, wie Isokrates; semel in septimana graece scribant. — Die Breslauer Schulordnung von 1570 bemerkt: wenn man auch nicht alle die genannten Authores — Hesiod, Homer, Isokrates, Evangelia graeca, auch etwa Demosthenem oder einen Tragicum graecum — zugleich lesen könne, so richte man doch so viel aus, daß die studierende Jugend die lateinischen und griechischen Oratores und poetas und ihre Art, Eigenschaft, Weise zu reden und Geschicklichkeit kennen lerne. Daß die Anforderungen in Breslau nicht eben groß waren, zeigt die Bestimmung, daß niemandem in die Länge gestattet sein solle, einen graecum authorem zu hören, der nicht wenigstens Declinationes und Conjugationes graecas samt den regulis de formationibus temporum wohl gelernt habe. Dagegen heißt es in der Schulordnung von Memmingen von ungefähr 1580: die Schüler der ersten und

zweiten Klasse sollen sich der deutschen Sprache enthalten und sich nur der lateinischen oder griechischen bedienen. — Der moralische Zweck wird ausdrücklich angegeben in der Brandenburger Schulordnung von 1564: utile esse iudicamus, ut audiant Graeca poemata genealogica, Hesiodi, Theognidis, Phocylidis, Pythagorae et similium authorum, unde quam plurima sumere licebit, quae ad modestiam et honestatem morum ipsos incitabunt. — Ähnliche Bestimmungen finden sich fast in allen Schulordnungen; vereinzelt und wohl nur vorübergehend war es, daß im Grauen Kloster zu Berlin unter dem Rektor Hilden 1581—86 in der obersten Klasse die Zahl der griechischen Stunden auf 13, die der lateinischen auf 10 angesetzt war.

Man glaubte, das Griechische sei in seiner Struktur identisch mit dem Lateinischen, und gestaltete daher den Unterricht ganz analog dem lateinischen, wie denn auch Kongruenzgrammatiken verfertigt wurden; daraus erklärt sich, daß man das Lateinische als Vorbereitung für das Griechische ansah und schon aus diesem Grund dem letzteren weniger Zeit schuldig zu sein glaubte; die Syntax trat hinter der Formenlehre bedeutend zurück. Konnte man nun freilich auch in dem schriftlichen oder gar mündlichen Gebrauch des Griechischen nicht so weit kommen wie im Lateinischen, und war daher das Exercitium stili nicht von Belang, so wurde doch die griechische Grammatik gleich der lateinischen eingeübt und es wurden auch hier die grammatischen Formen, Regeln und Sentenzen, auch wohl kleine Lesestücke auswendig gelernt. Die Lektüre war übrigens im Verhältnis zu der zugemessenen Zeit ausgedehnt. Da erscheint nun zunächst regelmäßig das Neue Testament, welches auch als Quelle der Sprachkunde galt: der Rektor Oldenburg in Husum (um 1580) bemerkt: die grammatischen Formen und Regeln können die Schüler ebensogut aus den (griechischen) Schriften der Evangelisten und Apostel lernen, als aus den weltlichen Autoren; ja das Lesen der heiligen Schrift hat noch den Vorteil voraus, daß zugleich mit den Wörtern „die himmlische Wohlfahrt angelernt wird". Häufig wird auch eine griechische Übersetzung des Lutherschen Katechismus genannt. Sodann besonders die Fabulae Aesopi und andere Spruchsammlungen, Plutarch de educatione puerorum, Isokrates ad Demonicum, behufs der Einpflanzung feiner moralischer Gesinnungen, da und dort Lucian, damit die Jugend auch etwas Lustiges habe, Demosthenes und Xenophon und von Dichtern meist Homer und Hesiod, — diese freilich wohl im Sinne Sturms, um die ornamenta et instituta oratorum daran nachzuweisen (Gesch. der Erz. II, 2, S. 352), endlich da und dort, doch ziemlich selten ein Stück von Sophokles oder Euripides. Wie nun freilich eine so umfassende und zum Teil schwierige Lektüre von Schülern, die kaum das Griechische angefangen hatten, bewältigt werden konnte, ist nicht so leicht zu verstehen: einige Erklärung kann man darin finden, daß man auf den Inhalt — abgesehen von der moralischen Ausbeutung — keine Rücksicht nahm und nichts weiter that, als daß man die Grammatik an den Klassikern einübte. Die Aussprache

war fast überall die „Reuchlinische", die des Erasmus wird kaum genannt und war im allgemeinen verpönt; als 1605 ein Lehrer am Altstädtischen Gymnasium zu Königsberg i. Pr. sie einführen wollte, fand er solchen Widerstand gegen dieses „Ärgernis", daß er sein Amt niederlegte (vgl. Eckstein S. 374).

Von Realien wird, wenn man von der für den Gottesdienst erforderlichen und daher regelmäßig gepflegten Musica absieht, nur etwas Mathematik erwähnt, doch nicht überall. An der Ägidienschule zu Nürnberg, welche freilich höhere Ziele verfolgte, war ein besonderer Professor der Mathematik bestellt (Joh. Schoner), aber die kurze Wittenbergische Visitationsordnung von 1528 erwähnt die Mathematik nicht. Bei Sturm ist sie in den obersten, schon mehr akademischen Klassen in ziemlichem Umfang zugelassen (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 373 ff.); in der württembergischen Ordnung für die Partikularschulen wird ihrer nicht gedacht, auch nicht in den unteren Klosterschulen; dagegen erscheint in den höheren eine lectio sphaerica und es heißt: Die Sabbathi hora prima usque ad secundam werden gelesen Compendium Musicae und da dasselbig absolvieret, Compendium Arithmeticae. So wird auch sonst in den Schulordnungen der Mathematik ein bescheidenes Plätzchen angewiesen. In der pommerischen Schulordnung von 1563 heißt es: „es ist nötig, daß die Knaben (der IV. obersten Klasse) gelehrt werden Elementa Arithmetices et Sphaerae, denn die Species in Arithmetica und regulam de tri können sie leichtlich lernen, wenn es ihnen apte et breviter proponieret wird, in Sphaera aber und Mathematicis sollen die Schulmeister nichts curiose aut ambitiose anfangen ohne Rat des Superintendenten und der Pastoren." Im Breslauer Lehrplan von 1570 erscheint Arithmetik in einer wöchentlichen Stunde in der obersten Klasse. Die kursächsische Ordnung von 1580 schreibt (im Unterschied von der württembergischen) vor: „Auf den Freytag soll von 12—1 die Arithmetica gelesen werden, es sollen aber die praeceptores keine andere dann Piscatoris und daraus in Klasse IV alleine die Species, in V aber die ganze Arithmeticam lehren." Eine prekäre Stellung hatte die Mathematik auch in den sächsischen Fürstenschulen (Flathe S. 137). Sie wurde anfangs als besonders honoriertes Nebenfach geduldet; noch 1579 meinten die Stände: „wo etwan ein fürtreflich ingenium, so zu der Astronomia (oder Sphaerica, mathematischen Geographie) geschickt, unter den Schulknaben befunden werde, daß dasselbige auch vor der Zeit auf die Universität geschickt werden möchte, welches dann besser, als daß eins oder wenig solcher ingenia halber die anderen Knaben alle mit dieser Materia aufgehalten werden sollten." 1580 wird für eine Selekta der Anfang der Arithmetik und quaestiones de Sphaera festgesetzt, 1588 wird besonders der Unterricht in der Astronomia und globus coelestis empfohlen. Es scheint aber, daß auch dieser Unterricht manches zu wünschen übrig ließ.

Ist nun so der Mathematik, auch wo sie erwähnt wird, nur sozusagen ein Plätzchen hinter dem Ofen vergönnt, so wird sie von manchen, wohl den meisten

Schulordnungen überhaupt nicht genannt, sondern dem Privatunterricht überlassen; auch mag es wohl, wenigstens in den kleineren Städten, an geeigneten Lehrern oft gefehlt haben. Die Praxis, die unter allerlei Notwendigkeiten stand und auch aufs Experimentieren angewiesen war, war den idealen Forderungen, die Luther in seiner Schrift „An die Ratsherren u. s. w." aufgestellt hatte (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 201), in Beziehung namentlich auf Mathematik, Historie und Deutsch nicht gefolgt, sie mußte sich anfangs bescheiden, hat aber meist einen höheren Schwung zu nehmen gar nicht versucht.

Ähnlich verhielt es sich mit der Geschichte. In der Ansicht Sturms über das Lesen der Historiker (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 335), für welche sein Urteil über Livius charakteristisch ist: magnus ille quidem scriptor est, sed oratori dissimilior, zeigt sich zwar, wie überall, seine Konsequenz in Zurückbeziehung aller Lektion auf den einen rhetorischen Gesichtspunkt, aber doch auch nirgends deutlicher die Beschränktheit der ratio Sturmiana! Mehr Sinn für das Historische zeigte M. Neander, welcher selber zahlreiche Lehrbücher für diesen Unterricht verfaßte (Gesch. der Erz. II, 2, S. 414), wie das auch Melanchthon that. Die württembergische Schulordnung weiß nichts von Geschichte, die kursächsische (für die Fürstenschulen) ebensowenig, sofern es nämlich heißt: „wenn die praeceptores in der Lektion zu Erklärung derselben eine historiam oder Fabel notwendig (!) erzählen müssen, sollen sie aufs allerkürzeste und so viel möglich mit wenig Worten und weiter derselben nicht Meldung thun, denn zu ihrem Vornehmen denen Knaben nützlich und notwendig ist." So wird denn der Unterricht in Geschichte und Mythologie selten und schüchtern als etwas Nebenhergehendes, als ein zu einem fremden Zweck dienendes Hilfs- und Notfach berührt: „für die lateinischen Stilübungen", heißt es in der Neubrandenburger Schulordnung von 1553, „vice epistolae proponemus quandoque historiam aut narrationem fabulosam ex poematis, explicantes simul μυθολογίαν fabularum, z. B. von Circe, Scylla, Venus und Mars (!) u. dgl." In der Augsburger Schulordnung werden die Historiker Cäsar, Sallust, Livius wie die anderen Autoren lediglich zu rhetorischen Zwecken gelesen. In Erfurt wird 1571—83 Geschichte in 2 Stunden erwähnt mit der Begründung, daß schon Cicero die Geschichte gepriesen habe (s. o. S. 7), sie wird aber ausdrücklich wieder abgeschafft. So heißt es auch in der Breslauer Schulordnung 1570: „Man möge auch bisweilen etwas historicum proponieren, daraus man Materias nehme zum Deklamieren und Disputieren." Vornehmlich als Übung im Übersetzen wird auch in der Stralsunder Schulordnung 1591 die Rezitation und Interpretation des aureolus Joh. Sleidani libellus de quattuor monarchiis und des Chronicon Philippi genannt. Von einem eigentlichen Geschichtsunterricht ist also nicht die Rede.

Wo man den höchsten Wert auf das Lateinreden legte und dies als Blüte und Krone des Unterrichts ansah, konnte der Unterricht in der deutschen Sprache



nicht aufkommen; es macht in der That keine Schulordnung auch nur den bescheidensten Versuch denselben einzuführen. Man glaubte, es werde bei den Übersetzungen hinlänglich getrieben. Die Schulen, zumal in den Städten, sollten eben lateinische Schulen sein; wie es in der württembergischen Schulordnung von 1559 heißt: es sollen „in allen und jeden Stetten, die seien groß oder kleine, deßgleichen etlichen den fürnembsten Dörffern oder Flecken des Fürstenthumbs lateinische Schulen und darzu taugenliche Praeceptores gehalten werden"; erst in zweiter Linie ist von „teutschen Schulen" die Rede, die da, wo bisher Meßnereien gewesen, „mit den Meßnereien zusammen angericht werden sollen". Man konnte das Deutsche im Unterricht freilich nicht ganz vermeiden, aber möglichst früh sollte an die Stelle des Deutschen in der Schule wie im Privatverkehr das Lateinische treten. Freilich mochte dieser Zwang zum Lateinreden trotz aller Androhung von Strafe für jedes deutsche Wort oft eigentümliche Früchte hervorbringen. Der Rektor **Ladislaus** zu St. Afra in Meißen gestand 1587 (s. Flathe S. 133): „Mit den Knaben reden die praeceptores gemeiniglich latine, aber die Knaben halten es leicht, treiben das Gelechter braus"; die Präzeptoren entschuldigen sich damit, daß sie bei der großen Zahl der Schüler „nicht immer über dem Lateinreden halten können", — was dann zu neuer Einschärfung Veranlassung giebt. Es ist nicht nötig, bei diesem Punkt länger zu verweilen; nur das mag erwähnt werden, daß Widerspruch gegen die Vernachlässigung der Muttersprache doch nicht gänzlich fehlte. So verlangte z. B. der Rektor zu Husum, **J. Oldenburg**[1] (1588), daß auch auf den deutschen Ausdruck Rücksicht genommen werde: „der Lehrer muß Sorge tragen," sagt er in Beziehung auf Quarta, „daß die Schüler die Regel völlig verstehen und ihren Sinn in deutscher Sprache angeben können"; der Lehrer soll die Übersetzung ins Deutsche in möglichst sorgfältigen und gewählten Worten geben, damit die Knaben den guten Ausdruck nicht nur der lateinischen, sondern auch der Muttersprache kennen lernen. „Wenn wir uns beim lateinischen Ausdruck abarbeiten, warum nicht auch beim deutschen? Vor der Verderbtheit der lateinischen Rede empfinden wir Ekel, dabei ist aber unsere Muttersprache verderbt und barbarisch. Wo wird sich einst in Kirchen, Schulen, Rathäusern und an Höfen für so schlecht Sprechende ein Platz finden? Deshalb wenn irgendwo sonst ist sicherlich in der Schule Mühe darauf zu verwenden, daß der Gebrauch der Muttersprache gebessert werde." Allein trotzdem hält sich Oldenburg doch ganz an die ratio Sturmiana, einen besonderen deutschen Unterricht zu verlangen fällt ihm nicht ein. Von dem Rektor des Andreanum in Hildesheim, **Rennemann**, am Ende des 16. Jahrhunderts wird gerühmt,[2] „daß er in seinem Unterricht streng auf reines Deutsch gehalten und keiner anderen Sprache ein größeres Recht eingeräumt habe, ohne jedoch besondere Lehrstunden für das Deutsche einzurichten"; aber damit ist nicht gesagt, daß er das

[1] Kallsen, Prgr. von Husum 1867.

[2] Fischer, Prgr. von Hildesheim 1862.

Deutsche neben dem Latein als Unterrichtssprache verwendet hätte. Jedenfalls sind dies nur vereinzelte Stimmen; und wo, wie in der Stralsunder Schulordnung von 1591, verlangt wird, die Knaben sollen auch Kenntnis der lingua vernacula haben, cuius praecipuus in templis et foro iam usus ist, da ist doch nur von Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche die Rede: es sollen solche Übungen subinde angestellt werden, ut calligraphiae et orthographiae rationem accuratam habeant, idiomata etiam non confundant, weiter aber wird nichts angeordnet. In der Schulordnung des Grauen Klosters in Berlin heißt es 1579: „Weil den Knaben die Muttersprache bereits bekannt sei und die Schulen nur zur Erlernung des Lateinischen und Griechischen dienen, sollen die Knaben der zwei obersten Klassen sich der deutschen Sprache völlig enthalten und Aufseher sollen etwaigen Gebrauch derselben zur Bestrafung anzeigen." Es kann freilich bei der steten Beziehung des Unterrichts auf Religion und Kirche auffallen, daß nicht einmal für das Verständnis der lutherischen Bibelübersetzung deutscher Unterricht als notwendig erschien; aber wenigstens zum Verständnis des lutherischen Katechismus — und dieser spielte die Hauptrolle — suchte man dadurch zu gelangen, daß man ihn ins Lateinische und Griechische, ja auch Hebräische übersetzte.

Daß die Schule mit der Kirche aufs engste verbunden war, von ihr abhing, prägt sich schon darin aus, daß die Schulordnung häufig einen Teil der Kirchenordnung bildete und von Theologen allein oder doch unter hervorragender Beteiligung derselben verfaßt war; die Schule ist unter die Aufsicht von Geistlichen und Ratsmitgliedern bezw. weltlichen Vertretern der Fürsten gestellt. Es bestanden aber auch gewisse Funktionen fort, welche die Schüler und Lehrer im unmittelbaren Dienst der Kirche zu leisten hatten. Daß in den Klosterschulen in Württemberg der theologische Unterricht und die Religionsübungen einen breiten Raum einnahmen, geht aus dem Zweck dieser Anstalten hervor. „Täglich werden mit den Zöglingen sechs Religionsübungen vorgenommen: morgens und abends wird ein gemeinschaftliches Gebet und ein Psalm gelesen, vor- und nachmittags im Chor zwei bis drei Psalmen nebst Antiphonen und Collecte gesungen und ein Kapitel vormittags aus dem Alten, nachmittags aus dem Neuen Testament der Ordnung nach, sodann während des Mittag- und Abendessens dasselbe Kapitel aus der deutschen Bibel gelesen." Beschränkt sind diese Übungen in der kursächsischen Ordnung; dagegen ist in Württemberg von der Kurrende nicht die Rede. Diese wird in manchen anderen Schulordnungen genannt, doch soll sie auf die armen Schüler beschränkt sein. So z. B. in der kursächsischen: „die armen und fremden Knaben sollen dazu gewöhnt werden, daß sie für den Thüren singen: mit der Zeit soll die Currende wie zu Wittenberg angerichtet werden". Ebenso sollen die Schüler bei einer deductio funeris singen, doch soll der Unterricht dadurch möglichst wenig beeinträchtigt werden. Die Nordhauser Schulordnung von 1583 sagt: „ob die Bürger (zum funus) die ganze Schul haben wollen oder nur einige Collegen

und Schüler, steht ihnen frei". Genau wird bestimmt, wie das ersungene Geld unter Lehrer und Schüler zu verteilen ist, die Gebühren von „Begräbnissen, Brautmessen und sonsten" bildeten einen wesentlichen Teil der Lehrerbesoldungen. In Braunschweig wurden die Schüler entlassen, wenn für die Leiche eine vollständige Begleitung gewünscht wurde: ein solches funus generale kostete 3 Thlr. für die Lehrer und eine beliebige Summe für die Schüler; eine Begleitung, bei welcher nur die ärmeren, eigentlichen Kurrendschüler beteiligt waren, 12 Ggr. In Budissin wurde ein stehender Schülerchor von peregrini et pauperes in schola habitantes unterhalten; die Schüler lebten zum Teil von der liberalitas civium, apud quos singulis diebus prandere solent, zum andern von dem Geld, quam figurali musica per civitatem in nuptiis et conviviis colligunt. Es läßt sich denken, daß diese Einrichtung für den Unterricht nicht wenig störend war, wie auch dem Ansehen der Lehrer nicht förderlich sein konnte: nicht bloß waren die Schüler oft vom Besuch der Schule abgehalten, sondern es mußte auch ein nicht geringes Maß von Zeit auf die Einübung der Gesänge verwendet werden.

Dagegen gab es einen eigentlichen Religionsunterricht im heutigen Sinne nicht: man hatte keine systematische Einführung in die biblische Geschichte und ebensowenig in das Ganze der heiligen Schrift oder der kirchlichen Lehre und ihrer Geschichte. Daß die Reformatoren auf die Pflege des religiösen Sinns das höchste Gewicht legten, ist natürlich, aber man glaubte den größten Teil der Fürsorge der Kirche und der Familie überlassen zu dürfen und in der Schule wurde, wie in anderen Fächern, so auch in Sachen der Religion weitaus der größte Wert auf Aneignung gewisser Kenntnisse durch Auswendiglernen gelegt; außerdem wurden die für den Religionsunterricht gebrauchten Bücher auch zu sprachlichen Übungen verwendet. So wurden im Lauf der Woche nur wenige oder gar keine Religionsstunden angesetzt; was geschah, wurde fast ganz auf den Samstag oder Sonntag verlegt. Nur gewisse religiöse Handlungen oder Übungen, Gebet und Andacht, Chorgesang und Besuch des Gottesdiensts, waren überall vorgeschrieben. Die Musica, d. h. der kirchliche Chorgesang, ist ein überall streng vorgeschriebenes Exercitium — ein Lehrer führte gewöhnlich Amt und Titel des Kantors; und zwar übte man auch den lateinischen Kirchengesang; denn in Übereinstimmung mit Luther sagt Johannes Walter, sein Ratgeber in musikalischen Dingen, die deutschen reinen alten lutherischen Lieder und Psalmen seien für den gemeinen Haufen am nützlichsten, die lateinischen aber zur Übung der Jugend und für die Gelehrten. Wolfgang Ammonius übertrug sogar eine ganze Reihe deutscher Kirchenlieder ins Lateinische; in der Cithara Christiana psalmodiarum sacrarum, Christliche Harpfen geistlicher Psalmen, 1585, sagt er, würden geistliche Kernlieder so lateinisch umgebildet, so könnten sie auch Ausländern zu frommem Gebrauche dienen; auf solche Art würden diese endlich mit den evangelischen, hochgelobten Kirchen zu rechter Einmütigkeit in der wahren Lehre zusammenwachsen und Gott mit ihnen einstimmig

Digitized by Google

verkündigen und preisen. Sodann ist die Rede vom Auswendiglernen des Vaterunsers, des Glaubens und insbesondere des kleinen lutherischen Katechismus, welcher überhaupt den Mittelpunkt der religiösen Übung bildete; eine methodische Erklärung aber fand wohl nicht statt. So enthält z. B. das sabbatum puerile A. Sibers zuerst rudimentorum doctrinae Christianae l. II, den kleinen Katechismus, indem bezeichnenderweise ein Vater seinen Sohn abfragt, dann die ganze Glaubenslehre in einem Gespräch zwischen Vater und Sohn. Einzelne Maßlosigkeiten werden auch hier überliefert: der Rektor Dav. Rhenisch in Breslau diktierte zur Definition von Deus elf enggeschriebene Quartseiten, zur Erklärung von Persona Dei, Deus aeternus, Pater, Filius, S. Spiritus 6½ Bogen und zwar fünfzehn- bis siebenzehnjährigen Schülern (Schönborn, Progr. des Maria-Magd.-Gymn. 1848). Die Anfänger lernen lesen am Katechismus, dieser sowie die Evangelien, die Apostelgeschichte und einzelne Briefe des Neuen Testaments werden von den Vorgerückteren lateinisch und, wo es möglich ist, auch griechisch rezitiert und interpretiert und „wohl eingebildet", aber häufig mit der Bemerkung, die sonstigen Studien sollen hierunter nicht zu leiden haben; wie diese Lektüre zur Vorbereitung des Gottesdienstes, des Verständnisses der Predigt bestimmt war, so wurde auch am Sonntag über den Inhalt der gehörten Predigt examiniert. Nur etwa in den württembergischen Klosterschulen erscheint eine tägliche lectio theologica: es soll eine Schrift des Neuen oder Alten Testaments „dieser gestalt erklärt werden, daß die Studiosi darin, nach dem Vermögen ihres Verstandes, beid in Grammatica(!) et Theologia berichtet werden": Prälat und Präzeptoren haben diese Funktion zu übernehmen. — Hiernach fehlte es an religiösen Übungen nicht und vom Sonntag blieb der Jugend, wie es scheint, zu freier Verfügung nicht viel übrig, zumal wenn auch die Familie noch das Ihrige dazu that; aber die Hauptsache war Auswendiglernen des Katechismus oder sonstigen religiösen Stoffs.

Die Behandlung der Dialektik und Rhetorik war im allgemeinen ganz nach den Vorschriften Sturms eingerichtet (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 360 ff.). Unter Dialektik hat man lediglich die Regeln der formalen Logik zu verstehen; besonderen Wert legte man auf die Lehre vom Schluß. Die württembergische Schulordnung schreibt vor: „Wann der Textus grammatice applicieret, soll die Inventio dialectica examinieret und den Jungen gewiesen werden, ex quo loco Dialectico jedes hergenommen und welcher Gestalt colligieret und geschlossen werde, da dann nützlich ist, daß die Argumenta in nudas et brevissimas propositiones eingeschlossen werden. Nicht weniger soll die Dispositio Rhetorica partium orationis mit ihren ornamentis, figuris et amplificationibus, wie auch nicht weniger das Genus causae und der principalis status in jedem Autore erwogen werden"; es soll ferner zu Zeiten „ein Exordium, narratio, locus communis, confirmatio, peroratio, descriptio, tractatio fabulae oder dgl. Progymnasmata fürgegeben und die adolescentes also abgericht werden, daß ihnen nachmals ganze Declamationes zu schreiben, minder

schwär sey". Die kursächsische Schulordnung sagt: „Damit die Dialectica alle Jahr einmal gar ausgelesen werden möchte, soll der praeceptor in Klasse V alle Tage drin lesen; bei der Inspectio und Promotio ist darauf acht zu geben." Gewöhnlich wurde die Dialectica und Rhetorica Philippi gebraucht, es gab aber auch Auszüge, wie z. B. von Luc. Lossius (Erotemata Dial. et Rhet. ediscendi gratia 1556) und von Ad. Siber dem Jüngeren (Rostock 1606, 134 und 84 Seiten lang!). In Frag und Antwort wurden die Hauptbestimmungen abgehandelt; z. B. quid praedicamentum? quot sunt praedicamenta? Antwort: decem: Substantia, Quantitas, Qualitas, Relatio, Actio, Passio, Quando, Ubi, Situs, Habitus; darauf folgt die Lehre von der Definitio, Divisio, Propositio, Argumentatio, vom Syllogismus etc.; Barbara Celarent ist nicht vergessen. In der Definitio heißt es z. B.: Quid est poeta? Antwort: Vir bonus, dicendi atque imitandi peritus, qui quod propositum fuerit numerosa oratione copiose, prudenter excellenterque docendi, delectandi et movendi gratia effingit. Quae sunt poetae partes? Eaedem quae et hominis. Quae causae? Naturalis Impetus, Doctrina, Imitatio, Exercitatio u. s. w. Viel gelehrter Scharfsinn wird auf die ratio solvendi vitiosa argumenta verwendet: Mus rodit caseum, Mus est syllaba, Ergo syllaba rodit caseum (aus Seneca epp. 48, 6), oder: In ara sacrificatur, stabula porcorum sunt harae, Ergo in stabulis porcorum sacrificatur. Und das alles wurde auswendig gelernt. — Zu rhetorischen Übungen dient eine Analyse und Imitatio einer Stelle oder Rede Ciceros (Sch.O. von Stralsund 1591): Primum orationis partem aliquam vel amplificationem exornationem conclusionem, deinde orationes integras facere incipiant: der Lehrer soll dazu die locos causarum angeben et locorum praecipua argumenta et eorum collocationes per omnes causae partes u. s. w. Wie die Dialektik durch gute Beispiele aller Art zu erläutern ist, so ist auch auf die Rhetorik bei der Erklärung der Schriftsteller täglich Rücksicht zu nehmen; den am weitesten vorgeschrittenen Schülern kann etwa auch eine kleine philosophische Schrift Ciceros oder des Aristoteles erklärt werden.

Mit den dialektischen und rhetorischen Übungen gingen, zugleich zur Übung des Stils, Hand in Hand die Declamationes und Disputationes (im wesentlichen lateinische Aufsätze). Diese werden in der Regel von den Schulordnungen vorgeschrieben, so von der württembergischen: „die adolescentes sollen zu der Ausfertigung ganzer Declamationes angehalten werden", eine Bestimmung, die auch in die kursächsische Ordnung übergegangen ist. In der Schulordnung von Brieg 1561 heißt es: Declamationes et Disputationes magnam habent vim ad profectum in discentibus adjuvandum, in scholis bene constitutis minime negligendae sunt; in der von Nordhausen (1583): Übungen im Disputieren und Deklamieren sollen die Lehrer in den oberen Klassen anstellen alle Mittwoch um 8 Uhr in Prima bis 8½, in Secunda bis 9 Uhr, auch etwa in Tertia: die Schüler sollen einander

herausfordern, aber nicht heimliche Verabredung mit einander treffen, sie sollen einander fragen z. B. in Secunda: quomodo discernuntur a se invicem agere gratias, habere gratiam et referre gratiam? In Prima sollen sie etwas aus ihren Büchern objicieren. Von den Themata, welche in Budissin im Anfang des 17. Jahrhunderts den Disputationen zu Grunde gelegt wurden, mögen folgende erwähnt werden (s. Schubart, Progr. von Budissin 1863): An detur optativus in latina lingua? Utrum Hebraea lingua sit fons et parens ceterarum? An Homerus fuerit caecus? Utrum Rhetorica derivetur a verbo ῥέω? An philosophia pugnet cum theologia? An caelum habeat materiam? An plantae sensu sint praeditae? In zusammenhängender Rede sprach ein Schüler für, ein anderer gegen das Studium der Grammatik oder der Arithmetik; einer hielt eine Philippica gegen die Frauen, der zweite bewies, femineo sexu nihil nobilius, nihil suavius esse. Man wählte namentlich auch Themata, welche die konfessionellen Verhältnisse betrafen. In Grimma fanden monatlich Deklamationen statt. Vincentius schrieb vor: „den provectioribus, so eine Zeitlang in praeceptionibus Rhetorices geübt sind, soll man materias declamationum geben". In Göttingen wurde 1598 von den Scholarchen bemerkt, sie hätten „mit sonderem Verdruß hören müssen, daß die Exercitia disputationum et declamationum in der letzten Zeit gar stille gelegen".

Diese Übungen bildeten nun einen Übergang zu dem Vortrag von Stücken aus den antiken Dramatikern und weiterhin zu den eigentlichen dramatischen Aufführungen. Neben der Syntax ist immer auch die Prosodie als Unterrichtsfach genannt, die poetische Lektüre wird in den älteren Klassen meist neben die prosaische gestellt und sie sollte insbesondere auch zur Anfertigung von Carmina anleiten. Natürlich wird bei der Lektüre der Dichter nicht der ästhetische Genuß, die ideale Auffassung der Dinge u. dgl. ins Auge gefaßt, sondern zunächst der sprachliche Nutzen: „das Lesen der Dichter," heißt es in der Schulordnung von Husum, „ist nicht nur für die sprachlichen Kenntnisse und Übungen von Nutzen, sondern hat auch einen unglaublichen Reiz für jedes Alter": aber doch ist mehr Rücksicht auf das Nützliche zu nehmen; der Knabe soll die Gedichte nachahmen lernen. Die württembergische Schulordnung sagt: „es soll den Knaben das artificium poeticum gezeigt werden; man soll versuchen, bei den Knaben zu erhalten, daß sie lernten Carmina schreiben". Die pommerische Schulordnung befiehlt, daß man „soll Prosodiam lehren und die Schüler ernstlich anhalten, daß sie versus schreiben". Nach der Breslauer Schulordnung „soll man versetzte Verse aus der oratio soluta in Form eines Carminis bringen lassen, daß sie gute oder leidliche Verse machen lernen; die ältesten Schüler sollen soluta oratione wie Carmine schreiben". Nach der Brieger Ordnung „stilus ita formandus est, ut tam in soluta oratione quam ligata majus robur faciant; auch carminum condendorum dispositiones proponantur". Die Magdeburger Schulordnung von 1553 bemerkt: „Non abs re



fore videtur, si distichis scribendis aliqui exercerentur, concessa qualibet materia", die von Budissin 1592: „Exerceant stilum interdum sub forma declamationis semel in hebdomade in ligata latina et semel in graeca soluta et ligata". Zur speziellen Vorbereitung für dramatische Aufführungen diente wohl auch die von P. Vincentius angewendete Übung, daß ein gelesenes Stück des Plautus oder Terenz mit verteilten Rollen auswendig gelernt wurde: Aufführungen von klassischen Stücken wie von solchen, welche eigens für diesen Zweck gedichtet wurden, waren sehr gewöhnlich; schon Luther hatte dies empfohlen, Melanchthon in seiner Schola privata geübt, bei Sturm wurde es fleißig betrieben (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 363); nur Hieronymus Wolf dachte darüber weniger günstig (ebenda S. 460) und die württembergische Klosterschulordnung enthält nichts darüber. Dagegen heißt es in der für die Fürstenschulen 1580 (Rößler, Grimma S. 245): „Terentii et Plauti comoedias solle man die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie auf das zierlich Lateinreden gewöhnen", und in der Schulordnung von 1602: „zu dem Exercitio memoriae und daß die Knaben sich zu einer deutlichen und vernehmlichen Aussprache gewöhnen, dienet nicht wenig, wenn sie in agendis comoediis abgerichtet werden" (vgl. Gesch. der Erz. III, 1, S. 339). Man nahm aber für die Aufführungen nicht bloß die alten Stücke, sondern es wurden von vielen Schulmännern auch neue „Schulcomödien" verfaßt, deren Stoff sehr häufig aus der biblischen Geschichte genommen wurde, da das Spiel auch moralischen Eindruck machen sollte. Die Bühne wurde in den Sälen der Schule, der Rathäuser, selbst in der Kirche oder auf einem öffentlichen Platz aufgeschlagen; bisweilen spielten auch Lehrer mit. Die Nordhauser Schulordnung 1583 sagt: „man soll jährlich auf Fastnacht eine lateinische Comödie spielen und bisweilen auch eine deutsche dazu; es soll zu diesem Zweck den ganzen Sommer vorher ein Stück von Terenz gelesen und eingeübt werden". Eine Rolle wird verschiedenen Schülern gegeben und wer es am besten macht, wird gewählt. Bei der Einübung und den Proben sollen alle Kollegen helfen. Die lateinische Komödie wird auf einem Tanzboden oder öffentlichem Platz, die deutsche geistliche in der Kirche aufgeführt. Es soll kein Mutwille von den personae larvatae getrieben werden; alle Respektspersonen der Stadt sind dazu einzuladen. — Man glaubte, durch die Komödien auch für die Frequenz der Schule zu sorgen: die Kinder würden dadurch mehr Lust zur Schule bekommen, während bei Wegfall des Spiels auch die schon vorhandenen Schüler die Lust verlören. In der Nikolaischule zu Leipzig wurden schon 1530 Aufführungen veranstaltet. Indessen scheinen diese Spiele doch auch manches Anstößige mit sich geführt zu haben, so daß sich, zumal von geistlicher Seite, Widerspruch dagegen erhob. Als in Königsberg i. Pr. 1585 die Lehrer der Altstädtischen Schule baten, daß es als ein Vorrecht der lateinischen Schule solle bestimmt werden, Comoedias zu agieren, „weil die actio ihnen für eine Hilfe ihrer Unterhaltung gerechnet werde und den Knaben, so studieren wollen, überaus nötig und nützlich

Digitized by Google

sei, daß sie kühn werden und artig für Leuten wissen zu reden", wurde ihre Bitte abgeschlagen, „weil der Nutzen nicht so gar groß sei und mit den Comödien viel in der Schule versäumt werde". In Husum ließ 1601 der Rektor in der Fastnachtswoche „mit Consens des Magistrats, jedennoch mit Widerwillen des p. t. Pastoris, die Comödie von Susanna in hiesiger Kirche vier Tage nach einander spielen". In der Ordnung des Hamburger Johanneums (Hoche, Progr. 1879) wird schon 1537 vorsichtig bemerkt: „es sollen zwar einmal im Jahr Comödien agieret werden, videndum tamen ne hujusmodi actio nimium incommodet studiis, quae alias ordinarie sunt tractanda". Ein Schüler des Andreanum zu Hildesheim schrieb 1602 in sein Tagebuch (Fischer, Progr. 1862): „Die fructus, so auf die actiones comoediarum folgen, sind gemeiniglich diese, daß die Knaben dadurch frech und mutwillig werden, lernen saufen und fressen, achten die praeceptores nicht groß hernach; es giebt eine dissolatam disciplinam, sie beschlafen gewöhnlich eine Magd oder zwei, die Schule wird dadurch öde, im examine hernach können sie nicht bestehen. Zu diesem was gehet für Unkost drauf! In summa: plus habet incommodi quam commodi." Daß die Sache zwei Seiten hatte, selbst wenn man den Nutzen für das Lateinreden zugeben mochte, läßt sich ja leicht denken: es scheint aber nicht, daß durch solche Bedenken die Lust zum „Agieren" abgeschwächt worden ist.

Wie es mit den häuslichen Aufgaben und Arbeiten der Schüler sich verhielt, läßt sich nicht immer deutlich ersehen. An Einschärfung sorgfältiger Arbeit fehlt es nicht; um so mehr konnte man dies verlangen, als die Zahl der wöchentlichen Schulstunden nicht mehr als 20 bis 24 zu betragen pflegte; etwas mehr waren es z. B. in der württembergischen Schulordnung (etwa 30). Als Zweck der häuslichen Arbeit wird Repetition des Gelernten und eigene Übung angegeben. Die Aufgaben gingen entweder von einem Tag zum anderen, wie denn schon in der untersten Klasse ein paar lateinische Wörter auswendig zu lernen waren, teils war eine längere Zeit bestimmt, zumal für schriftliche Arbeiten. So war z. B. in Brieg (1581) binnen einer Woche auszuarbeiten eine materia graeca scribendi, von einem Mittwoch zum anderen. Doch wird auch bemerkt, man solle den Kindern nicht viel auf einmal aufgeben, damit sie nicht unfleißig werden: „es ist besser, daß wenig und gut, als daß viel und schlecht gelernt wird". Die Aufgaben soll jeder in seinem „Büchlin" aufschreiben. Die ältesten Schüler sollen auch wöchentlich etwa eine kleine lateinische Rede machen, die sie öffentlich vortragen. Nach der Hamburger Schulordnung von 1537 soll wöchentlich ein argumentum exercendi stili aufgegeben werden, damit die Schüler zeigen, ipsos non consumpsisse lusu totum tempus vacuum, sed scripsisse etiam, quae debuerunt. Die Arbeiten sollen selbständig gemacht und auf reinliches Papier sorgfältig geschrieben werden. Sorgfältige Korrektur durch den Lehrer wird oft eingeschärft, scheint also nicht immer stattgefunden zu haben. Auch das auswendig zu Lernende soll so gelernt

werden, daß die Schüler es in der Schule laut, deutlich und richtig hersagen können.

So beschaffen war also der Unterricht in den Schulen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Was getrieben wurde, war wenig und doch auch wieder viel. Wenig, sofern eine Reihe von Fächern entweder gänzlich fehlte oder doch schwach vertreten war; viel, sofern man sich im wesentlichen auf fast nur ein einziges Fach, das Lateinische, beschränkte. Nun ist die Frage, ob bei dieser Konzentration auch das Ziel, die Befähigung zum fertigen und im ganzen korrekten mündlichen und schriftlichen lateinischen Ausdruck, zur Darstellung in oratione soluta et ligata, zur Handhabung der dialektischen und rhetorischen Regeln, wirklich erreicht wurde. Und wenn man hieran mit Fug zweifeln kann, war ja doch die Aufgabe kaum an sich zu erfüllen, so lassen sich auch ausdrücklich Stimmen vernehmen, welche diesen Zweifel bestätigen und deutlich zeigen, daß es mit den Erfolgen gar nicht so glänzend stand. In seiner Dissertatio de lingua latina von 1602 äußert sich Fr. Taubmann, Professor zu Wittenberg 1595—1613, folgendermaßen (S. 81 ff.): man brauche kein strenger Ciceronianer zu sein, ohne daß man deshalb sich unlateinisch ausdrücke, aber man spreche überhaupt nicht mehr fein lateinisch. Nunc cum elegantissima quaeque in isto Romanae linguae et eloquentiae sacrario neglecta delitescant et quisqne fere oppidano illo et mnnicipali (atque utinam vel municipali!) dicendi genere contentus raro Latine, rarissime Romane loqui contendat, quid causae sit quin ea, quae apud Ciceronem frequentissima etiam sunt, in nsu fiant tandem rariora? Romanae linguae elegantiae nobis magnam partem aut non perspectae sunt aut despectae nec respicere easdem magnopere laboramus. Sogar die Aussprache des Lateinischen sei vielfach fehlerhaft; man könne hören: claudestīnus, muliĕris, amăbo, caenatūris, adūlor u. s. s. Es sei heutzutage keine Auszeichnung mehr, gekrönter Dichter zu sein: giebt es doch Poeten, „quorum versus in pedibus vulnerati plerumque claudicant, qui vix grammatice scribunt! Si mihi hodie et his moribus lauream mitteretis, eam ego meo snmptu referri curarem“. Der Lorbeer war einst das Zeichen eines guten Dichters, jetzt ist er das Zeichen eines schlechten; es ist heute leichter, poetam laureatum fieri quam sartorem! Daher giebt es auch in Deutschland mehr gekrönte Dichter als Fliegen in Armenien. „Creduntur hodie in hac Witteberga versari studiorum gratia ex omni fere gente orbis Europaei quasi mille quingenti vel bis mille: si tamen in contione ista densissima reperiatur, qui spondere mihi ausit, se tempore hoc non ita longinquo posse discipulum erudire, ut orationem faciat bene latinam, quae non, ut oves Aegonis Virgiliani, vix ossibus haereat, sed quae, ut illa Chaereae Terentiani Pamphila, succi plena sit, ei ego me omnium primus ex hac hora et ut primum ex hac cathedra descendero, discipulum tradam et quamvis nunc quidem morbo Poetarum vernaculo h. e. inopia argentaria laboro, tam bono tamen magistro pro singulis

horis singulos aureos ultro spondeo.“ Ähnliche Klagen hört man schon früher aus dem Munde anderer Gelehrten und Schulmänner. Schon Erasmus hatte das Wort gesprochen: Ubi Lutheranismus, ibi litterarum est interitus.[1] Wenn dabei ein höchst einseitiger Begriff von Humanismus zu Grunde lag, so hatten doch auch schon Melanchthon und Camerarius über den Mangel an Interesse für die Wissenschaft zu klagen. Bestimmten Ausdruck fanden aber die Beschwerden gegen das Ende des Jahrhunderts. Ein Schüler Trotzendorfs, Caspar Hofmann, klagte in einer 1578 erschienenen Schrift De barbarie imminente, es sei so weit gekommen, daß die wissenschaftlichen Bestrebungen gänzlich verachtet darniederliegen; die Benennung „gelehrt“ oder „gebildet“ sei fast verhaßt, ein guter Schulmann sein bringe fast Unehre; der Unterricht sei auf falsche Wege geraten, man kümmere sich nicht genug um geistige Bildung. Und charakteristisch ist die Äußerung: „diejenigen, welche sich für Vertreter der humanitas ausgeben, lassen in Wirklichkeit nichts von einer solchen verspüren, die Kunst, sich gut (lateinisch) auszudrücken, betrachten viele als eine Kinderei“; ja man könne die Erfahrung machen, daß ältere Leute, die Anspruch auf Wissen erheben, sogar Ausdrücke aus der Muttersprache gebrauchen oder oft gar keinen Ausdruck zu finden wissen; andere bringen alle möglichen Phrasen durcheinander ohne Rücksicht darauf, ob sie gut lateinisch seien oder nicht, woraus dann die größten Unrichtigkeiten und Verkehrtheiten sich ergeben. „Was wird aus Deutschland werden, wenn die Jugend nach solchen Grundsätzen auferzogen wird?“ Auch an Mäcenaten der echten Wissenschaft und Bildung beginnt es zu fehlen. — Die Barbarei sah auch Joh. Caselius[2] (Professor in Rostock und Helmstädt, † 1613) voraus, obwohl er keineswegs ein einseitiger Grammatiker war, vielmehr die Grammatik bloß als einen Ariadnefaden bezeichnete, der durch das Labyrinth der Sprache führe, solchen gegenüber, welche das grammatische Wissen als höchsten Zweck behandelten. Grammaticam illam simplicem, sagt Morhof (Polyhistor I, S. 449 f.) von Caselius, quae in solis nominum et verborum inflexionibus et exiguis regulis syntacticis consistat, requirit, cetera ab usu et lectione discenda suadet. Interpretationem planam et perspicuam praescribit, sermone germanico Latino, pro puerorum capacitate, citra commentariorum prolixitatem ... In interpretatione moralia immisceri vult ... A Cicerone prima sermonis lineamenta ducenda praecipit, a loquendo tamen abstinere tirones iubet, ne purum sermonem corrumpant. Sermones quosdam et dialogos ductu praeceptoris latina lingua instituendos, declamationes intempestivas fugiendas suadet ... Ad graecam linguam hinc tironem vocat e lectione potius quam praeceptis multis hauriendam. Scriptionem non suadet, ob magistrorum imperitiam et nullum ejus linguae usum publicum ... de puro usu desperandum. Aber obwohl so Caselius gemäßigtere Forderungen stellt, klagt

[1] Opp. III, 186; IV, 1139. 1141; vgl. Janssen, Gesch. des deutschen Volks VII, S. 215.
[2] Burckhard, De linguae latinae fatis I, S. 576 ff.

er doch über den Verfall der Studien: die Begeisterung, meint er, sei verflogen; das Griechische werde kaum mehr auf Universitäten betrieben, vom Hebräischen zu schweigen; aber auch das Lateinische wolle man nicht mehr gründlich lernen. Bei Erklärung der alten Schriftsteller wissen die meisten gar nichts zu sagen, ja sie erklären das Lateinische sogar für unnötig, weil ja nicht jeder Diplomat oder Gesandter werde und die Zahl der Schriftsteller, die lateinisch schreiben, noch geringer sei, und doch sei das Lateinische die Grundlage nicht bloß der Sprachkenntnis, sondern auch aller Bildung fürs Leben, das Band, das die christlichen Völker miteinander verbinde, die gemeinsame Schatzkammer vieler Elemente der Bildung; werde das Lateinische nicht mehr gepflegt, so falle die Welt in die Barbarei zurück.

Neben den ordentlichen Schulen bestanden an vielen Orten die sog. Winkelschulen, auch wohl Klippschulen genannt, fort, d. h. Privatschulen, welche meist von untauglichen Lehrern oder beliebigen Personen gehalten und nach Willkür behandelt wurden. Diesen Winkelschulmeistern gegenüber erscheinen die ordentlichen Lehrer als eine Zunft, welche sich nicht ins Handwerk greifen lassen wollte. In Lübeck wurden daher die ersteren Bönhasen genannt, ein Name, mit dem alle nichtzünftigen Handwerker bezeichnet wurden, in Nürnberg Kalmäuser. In Hamburg wurde schon 1553 geklagt, daß diese Winkelschulen überhand nehmen, in welchen doch nichts gelernt werde, „da doch mehr zum Tanzen gehört, als ein Paar rote Strümpfe“, es sei da keine Ordnung, keine Abteilung der Klassen, der loca, alles sei untereinander, von Disziplin sei keine Rede, weil sonst die Kinder wegliefen: „da wird dann Rosinen- und Zuckerausteilen die beste Institution sein“. Auch werde das Singen und der Gottesdienst versäumt; die Lehrer suchen die Kinder länger als nötig in der Schule festzuhalten. Diese Klagen wiederholen sich immer wieder; namentlich erscheinen die Winkelschulen wieder sehr häufig nach dem Dreißigjährigen Krieg und konnten lange, trotz aller Verbote, nicht beseitigt werden.

Für die Blüte der Schule ist die Qualität und Leistungsfähigkeit der Lehrer ein entscheidendes Moment: es fragt sich, wie es in dieser Beziehung in der Zeit der Gründung der Lateinschulen bestellt war. Eine Reihe von hervorragenden Schulmännern wird genannt, darunter solche, die mit ihrer Thätigkeit in der Schule Gelehrsamkeit und litterarische Produktion verbanden: wir brauchen die Namen hier nicht zu wiederholen. Aber sehr häufig wird auch über allerlei Mängel und Übelstände geklagt. Zunächst: von einer Heranbildung einer besonderen Klasse von Lehrern war noch keine Rede, die Frage der Vorbildung des Lehrerstandes existierte noch nicht. Man nahm, wen man für tüchtig hielt, zum größten Teil Theologen. Da aber diese von dem ärmlich besoldeten und wenig Ansehen genießenden Lehramt möglichst rasch ins geistliche Amt überzugehen bestrebt waren, so ergab sich daraus ein steter Wechsel des Lehrerpersonals und die Listen der Lehrer zeigen, daß das durchschnittliche Verbleiben in derselben Stelle nur wenige Jahre dauerte, und zwar bei den Rektoren wie bei den übrigen Lehrern. Manche gingen wohl

auch zu einer akademischen Professur, nicht selten aber auch in irgendwelche andere Stellungen über: sie wurden bisweilen Ärzte — der Rektor Leonhard Natter in Zwickau wurde Stadtarzt daselbst, Mich. Toxites „Archiater" in Hagenau, der Rektor Georg Agricola in Zwickau Stadtarzt in Joachimsthal, P. Plateanus hat nach seinem Rektorat wenigstens Medizin studirt —, oder sie traten in den Gemeindedienst. Noch 1629 schildert ein Poet diese Zustände also (E. Dohmke, Programm von Leipzig, Nicolaischule, 1874):

> Annum unum docuisse aliis fastidia gignit,
> Aut si longa tenet quos mora, forte duos.
> Tum parochos fieri et pingues quaesisse cathedras
> Auri sacra fames et labor ille jubet.
> Namque quid exspectant nisi duros usque labores
> Mercedisque parum, quos scholica antra tenent?

Die den Lehrer berufenden Behörden wandten sich häufig an angesehene Autoritäten, wie namentlich an Melanchthon, um nach deren Empfehlung den oder jenen zu berufen. Nach der württembergischen Kirchen- und Schulordnung (Pfaff a. a. O. S. LI) soll jeder Kandidat, ehe er zur Prüfung zugelassen wird, glaubwürdige testimonia von seiner Obrigkeit oder von seinen praeceptoribus beibringen, dann vor zwei Theologen und zwei Pädagogarchen ein Examen bestehen, zugleich auf seine Rechtgläubigkeit geprüft und eventuell „in unserem landesherrlichen Namen" von den Kirchenräten an die geistlichen und weltlichen Behörden des betreffenden Ortes geschickt und von den letzteren auf die Schulordnung verpflichtet werden. Die Prälaten der Klosterschulen wurden vom Herzog selbst, die Präzeptoren vom Kirchenrat berufen. In den einzelnen Städten kam das Recht der Anstellung wie der Beaufsichtigung dem Rat im Verein mit der Geistlichkeit zu. Die pommerische Schulordnung bestimmt: die Obrigkeiten in größeren Städten haben mit Rat und Vorwissen des Pastors und Diakonen den Schulmeister zu vocieren und anzunehmen, der Superintendent soll ihn examinieren. Meist ist von Inspectores die Rede, die aus dem Rat genommen sind, zu welchen aber gewöhnlich Geistliche sich gesellen: diese bilden ein Kollegium, das nicht nur eine allgemeine Aufsicht über Lehrer und Schule zu führen, sondern auch Visitationes und Examina, letztere teils halbjährlich und öffentlich, teils in kürzeren Zwischenräumen vorzunehmen hatte (nach der Schulordnung von Stralsund 1594 sollen die Visitatoren die Klassen „unvermutet anrennen"). Hiermit war die Schule thatsächlich unter die Aufsicht, zumal die technische Leitung der Theologen gestellt, da die weltlichen Inspektoren im allgemeinen sich der Sache weniger angenommen haben werden, schon aus Mangel — an Verständnis. — Während die Rektoren vom Rat oder bei den Landesschulen vom Landesherrn bestellt wurden, kam die Berufung der Collaboratores mitunter — und früher in der Regel — dem Rektor zu; noch gegen Ende des 16. Jahrhunderts scheint der Rektor an manchen Orten dieses Recht gehabt zu haben. Auf demselben Weg erfolgte auch die Entlassung, regel-

mäßigerweise nach vorhergegangener mehrmonatlicher Aufkündigung des einen oder anderen Teils.

Ein stets beklagter Übelstand war nun aber die geringe, oft ganz ungenügende Besoldung der „Schulbedienten“. Dieselbe floß aus mancherlei Quellen: einem regelmäßigen Einkommen, welches teils in Geld, teils in sonstigen Emolumenten, Holz, Wein, freier Wohnung u. dgl., ferner dem Schulgeld und gewissen Einnahmen für die kirchlichen Verrichtungen bestand, je nach den lokalen Verhältnissen. Da die zufälligen Einnahmen wohl meist die Hauptsache waren, so hatten die Lehrer überhaupt keine feste finanzielle Stellung. In der Nicolaischule zu Leipzig wurde 1540 ausdrücklich bestimmt, „die Lehrer sollten sich von ihrem pretio behelfen, aber ja die Schüler nicht übernehmen“, an der Thomasschule hatte der Schulmeister (Rektor) 100 fl., die drei Baccalaurei je 40 fl. feste Besoldung, was aber nicht ausreichend war. Die württembergische Kirchen- und Schulordnung von 1559 sagt (Hirzel, Schulgesetze S. 57): „das Schulgeld soll an jedem Ort dem Schulmeister zu seiner Unterhaltung bleiben, und zu solchem Schulgeld haben wir einem jeden Schulmeister ferner eine gewisse notdürftige Competenz und Unterhaltung bestimmt, daran sonder Zweifel sich ein jeder Schulmeister wohl erhalten möge“; ferner „sollen die Schulmeister bei ihrem Amt Wasser, Wonn und Waid und andere gemeine Almendtnießung gleich andern eingesessenen Bürgern haben“; auch soll „jeder Schul eine gelegene Behausung, darinnen die Schulmeister und Kinder ihre notdürftige und ziemliche Wohnung haben mögen, verordnet werden“. In Nordhausen wird bestimmt: „die Obrigkeit soll den Schuldienern eine ehrliche Besoldung in guter Münze, prompt und mit gutem Willen und freundlichen Worten“ zukommen lassen, ohne Murren, Fluchen und hartes Anfahren. In Braunschweig erhielt 1574 der Magister scholae 70 fl., der Cantor 47 fl., die drei nächsten Lehrer je 35, 25 und 12½ fl., dazu einige Naturalien, Schulgeld und Gebühren „von Begräbnissen, Brautmessen und sonstem“. (Im Jahr 1557 brauchte ein in Tübingen studierender Ulmer im ganzen etwa 18 fl. Veesenmeyer, Verm. Aufsätze S. 110.) Besoldungen, wie sie die Lehrer an S. Egidien in Nürnberg bekamen — Eobanus Hessus 150 Goldgulden, die anderen 100 — waren seltene Ausnahmen. In Dessau war um 1550 der Lohn des Schulmeisters so zusammengesetzt (Suhle, Programm von Dessau 1888): 50 fl. aus den geistlichen Gütern, 4 fl. aus des gnädigen Herrn Kammer, 1 fl. von den „Kirchvätern“, „item er hat zwei transitus, da er mit den Knaben in der Stadt umsinget, thut 2 fl.; item hat von jeglichem Schüler drei Spenden je 30 Groschen, item von jeglichem Knaben im Quartal 1 Groschen; item hat frei Essen und Trinken vom Hof neben dem Kantor und Küster, das holen sie täglich zu Abend und Morgen, dabei für jeden eine Kanne Bier; item hat frei Feuerwerk, item Fürsten und Gäste anzusingen seine gebührenden Collationes und Accidentalia“. In Stuttgart (C. Holzer, Programm von Stuttgart 1864) hatte der Pädagogarch (rector) 52 fl., 25 Scheffel Frucht,

6 Eimer Wein (= 18 hl), Schulgeld, Accidentien von der Kirchen- und Hofmusik, auch konnten die Lehrer Kostgänger halten, von welchen einer wöchentlich 1 fl. bezahlte. Micyllus bekam in Frankfurt 150 fl. und „Wellen", soviel er notdürftig begehre, Hier. Wolf in Augsburg 300 fl. In Heilbronn hatte noch 1620 der unterste Lehrer 52 fl., „soviel als ein Soldat beim Stadtthor", es sollte ihm aber „aus dem Spital täglich etwa mit einer Suppe oder Gemüslein geholfen werden". Der Rektor Nicephorus in Braunschweig beklagt sich (1595), daß er mit einer Besoldung von 120 fl. nicht auskommen könne, ließ sich aber mit den Accidentien trösten, doch wiederholte er die Klage einige Jahre nachher. Dem Rektor und Pastor Sengebaer wurde, als er sein Amt niederlegte, gestattet, wegen seiner länger geleisteten Dienste „sich in die Gilde der Brauer aufnehmen zu lassen", an Stelle einer Pension. Die Erlaubnis, einmal im Jahr Bier zu brauen, hatte auch der Rektor in Rastenburg; auch der Rektor Val. Raschius am Altstädtischen Gymnasium zu Königsberg i. Pr., welcher (1599) seinen Gehalt auf 80 Mark (= ca. 18 Thlr.) angibt, durfte einen „Krug mit Brauerei" betreiben. Zu den ausnahmsweise gut gestellten Lehrern gehörten die der Fürstenschulen (Rößler, Grimma S. 114, Flathe, S. Afra S. 83): sie erhielten einen festen Gehalt von 50—150 fl. (so viel die Rektoren, nach Burckhardt bei Helmolt S. 486 Anm. gleich 2362½ Mark, die Kaufkraft eines Meißener Guldens nach heutigem Gelde zu 15,75 Mark gerechnet), dazu an Naturalien Holz, Licht (und zwar 1587 „einen Stein Inselt, daraus sie sich ihres Gefallens Lichter ziehen lassen mögen"), Kost und Wohnung; die gemeinsame Kost wurde 1593 aufgehoben, die übrigen Deputate dauerten bis ins 19. Jahrhundert fort. Die Qualität der Kost veranlaßte häufig Beschwerden gegen den Verwalter; auch wegen des zu reichenden Biers wurden wiederholte Verordnungen nötig, so in S. Afra 1571: es seien bisher täglich 42 Kannen verabreicht worden, welches ein großer Überfluß; künftig solle jeder Professor „eine Maßkanne Bier zum Schlaftrunk in sein Haus bekommen", auch soll, „da die professores zur Vesperzeit einen Trunk begehren, ihnen den in der Schule zu trinken nicht versagt werden".

Bei solchen Besoldungsverhältnissen konnte es nicht anders sein, als daß die Achtung vor dem Lehrerstand litt. Die geringe Wertschätzung hatte aber nur zu oft auch darin ihren Grund, daß Leistungen und Aufführung der „Schulbedienten" wenig lobenswert waren. Daß mit Privatstunden Unfug getrieben wurde, wird z. B. in der Breslauer Schulordnung 1570 bemerkt; man konnte aber dieselben nicht ganz verbieten, solang die Lehrer so schlecht bezahlt waren; auch sonst, wie z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1559, wurde wohl alle Nebenbeschäftigung, z. B. mit „Advozieren und Artznei, wie bisher von etlichen geschehen", untersagt. Aber auch über Unfähigkeit, Untüchtigkeit, Vernachlässigung des Amts und sittliche Ärgernisse wird oft geklagt. Daher, heißt es in der Nordhauser Schulordnung 1583, „müssen Lehrer und Schüler stets in Furcht

gehalten werden": mancher sei in der Woche kaum zwei oder drei Tage in die Schule gekommen, sie fangen die Stunden nicht zeitig genug an, treiben in der Schule Nebendinge, halten keine Disziplin. In Nürnberg wurde 1579 wegen Unfleißes der Kollaboratoren eine von drei Superintendenten und zwei Ratsmitgliedern vorzunehmende Visitation sämtlicher Schulen angeordnet. Nicht selten mußten Rektoren oder Lehrer wegen zu geringer Leistungen oder wegen sittlicher Defekte entlassen werden, ärgerliche Auftritte unter den Lehrern kamen oft vor, Trunksucht ist ein häufiger Vorwurf; freilich war man in der Berufung der Lehrer nicht immer vorsichtig. Wenn also viele Lehrer an allerlei Gebrechen litten, so darf man sich nicht wundern, daß unter den Schülern oft schlimme Zustände eintraten.

Es ist kein Wunder, daß die Jugend mit jenen übertriebenen Beschränkungsgesetzen in stetem Krieg lebte; daß ein förmliches, durch die Schüler selber ausgeübtes Polizeisystem entstand: als praefecti, decuriones, corycaei, notatores hatten gewisse Schüler Aufsicht zu führen und die sich verfehlenden anzuzeigen. Die Strafen waren mannigfaltig und streng: Mahnung, Memorieren, körperliche Züchtigung mit Rute oder Stock, Degradation, Nachsitzen mit und ohne Karzer, und zuletzt Entlassung und Ausstoßung; im Notfall wurde auch das brachium saeculare zu Hilfe aufgerufen: dem Rektor Rennemann in Hildesheim (um 1600) wurde nachgerühmt, daß man unter ihm nie die Marktvögte zur Züchtigung der Jugend gebraucht habe, wie hiebevor geschehen. Daß den Lehrern immer wieder eingeschärft wurde, sie sollen nicht zu hart und grausam strafen, die Kinder nicht bis aufs Blut stäupen, nicht mit Füßen treten, bei den Ohren und Haaren aufheben, mit dem Stock oder Buch ins Gesicht schlagen u. dgl., beweist, daß solche Mißhandlung an der Tagesordnung war. Gerade die Statuta sowie die Berichte über die sittlichen Zustände der Schüler- und Lehrerwelt gewähren ein keineswegs erfreuliches Bild. Zu der sonstigen Härte kam noch hinzu, daß regelmäßige Ferien von längerer Dauer nicht stattfanden, sondern, je nach lokalen Traditionen und Anordnungen, nur für einzelne Tage verstattet wurden. In der kursächsischen Schulordnung sind außer Sonn- und Feiertagen „nach christlicher Ordnung" freigegeben: die Jahrmärkte, in den Hundstagen die Mittwochnachmittage, die Sonnabend- und Freitagnachmittage außer Singen und Vesper; sonst nichts.

Für das Verhalten der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule galten Bestimmungen, die bald den Schulordnungen einverleibt, bald wie in den großen Schulen als besondere leges et statuta erlassen wurden; zuweilen waren sie übermäßig eingehend: in Brieg dauerte die Verlesung vier Stunden, bis 1596 eine kürzere Fassung eingeführt wurde (Programm von Brieg 1869). Gerade hier zeigte sich, wie langsam der Übergang vom Überlieferten zu neuen Anschauungen zu sein pflegt. Im ganzen erscheinen sie beherrscht von ultrareligiösem, beinahe mönchisch-ascetischem Geist, der der Jugend fast keine Freiheit zu jugendlich natürlicher Be-

wegung und Heiterkeit übrig ließ. Meist wird, wie in der Nordhäuser Ordnung von 1583, als Regel aufgestellt: „Keine Spiele, sie mögen geschehen mit Würfel, Karten, Federn, Schoßkeulchen, Bällen oder auf andere Weise, sollen ihnen verstattet sein, es wäre denn, daß ihnen der Rektor erlaubte, im Jahre einmal mit dem Balle sich zu belustigen." Durch die damals in der That größere Gefahr erklärt sich das Verbot des Badens und Sichtummelns auf dem Eise (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 47); eine seltsame Begründung giebt dafür, wie für das Verbot auf Bäume zu klettern, die Lüneburger Schulordnung von 1577: weil der Mensch geboren sei, auf der Erde zu leben. Weiter wird Lehrern und Schülern bescheidene Kleidung eingeschärft, den letzteren Fechten, Fischen, Vogelfangen, Tragen von Degen und Dolchen verboten. Verstöße gegen das Gebot des Lateinredens werden wie ein sittliches Vergehen geahndet. — Zumal in den Kloster- und Fürstenschulen, die als Internate naturgemäß mehr Anlaß zur Aufstellung umfangreicher Gesetzbücher für die Zucht boten, mag diese nicht nur manchem Schüler finster erschienen sein; von einem Meißener ist das Wort aufbewahrt: vitam hanc monasticam non convenisse adultioribus, von einem anderen: rigida illius theatri disciplina — ἀσκητήριον. Und doch wird von Fabricius wie von Siber bezeugt, daß sie den Zöglingen ein warmes, mitfühlendes Herz entgegengebracht und dies namentlich in Krankheitsfällen gezeigt haben (Helmolt S. 493).

Aber wie überhaupt in Bezug auf die Zucht, so gab es eine mildere, man könnte sagen Neandersche Richtung (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 422), die wirklich mit der mittelalterlichen Tradition brach und im Geiste der Reformatoren dem kindlichen Spiele Raum gewährte. Allerdings zeigte sich Ähnliches auch schon in vorreformatorischen Ordnungen; in der Nürnberger von 1505 heißt es ausdrücklich: „man solle die Jugend nicht allezeit von kurtzweiligen, erbaren und züchtigen Leibesübungen enthalten". So bestimmt nun die Zwickauer Ordnung von 1526: es solle den Knaben nachgelassen sein, in Geschicklichkeiten des Leibes sich zu üben. Grundsätzlich aber erkennt den Wert der Leibesübungen und Spiele an Joachim Camerarius in seiner Schrift Praecepta morum ac vitae accommodata aetati puerili soluta oratione et versibus quoque exposita (zuerst 1544, vgl. Gesch. der Erz. III, 1, S. 101) und noch mehr in seinem Dialogus de gymnasiis (zusammen 1576 erschienen und mehr als ein Jahrhundert später, 1699, noch von Th. Crenius in De eruditione comparanda in humanioribus, vita, studio politico etc. Tractatus, Lugduni Bat. herausgegeben, S. 15—95 u. 95—102). In dem Gespräch, in dem ein Schüler dem Fremden erzählt, wie sein Lehrer es halte, giebt Camerarius unter Verwerfung der rohen Formen der Abhärtung und der körperlichen Übungen bei den alten Germanen und unter ausdrücklichem Hinweis auf die Griechen die Begründung der körperlichen Übungen nicht bloß nach dem Grundsatze von der Notwendigkeit der Erholung für den Geist (wie Sturm, Gesch. der Erz. II, 2, S. 381), sondern auch nach dem anderen: der Geist könne nicht recht gepflegt und

Digitized by Google

gebildet werden, wenn der Körper vernachlässigt werde, wie umgekehrt; in den Zeiten der Barbarei sei auch die Körperpflege versäumt worden. Die Zeit der Übungen sei vor dem Essen; nachher sei nur eine nützlich, Gesang oder lautes Lesen und Hersagen. Dies wird, wie von den Alten, physiologisch begründet: da es die Verdauung fördere (wie später bei Milton, Gesch. der Erz. III, 1, S. 404; Camerarius giebt eine eingehendere Erklärung). Die Übungen müssen sich nach dem Alter richten. Im Freien wird das Ballspiel, Laufen, Springen, Kämpfen und Ringen geübt (Praec. c. 18); zu Hause das Hängen am Seile oder der freischwebenden Stange, Seilklettern (wie bei den Griechen, Gesch. der Erz. I, S. 192), Aufdrehen der gekreuzten oder Beugen der ausgestreckten Arme durch den Gegner in einem abgegrenzten Raume, Aufdrehen der umfassenden Arme des Gegners, dasselbe mit der geschlossenen Faust, Heranziehen des Gegners an einen gezogenen Strich, Heben oder Wegsetzen eines mäßigen Gewichtes ohne Verlassen des Standortes. Außer diesen Kraftübungen übt er folgende Bewegungsspiele, motoria ludicra, der alten Griechen (s. a. a. O. S. 190. 191): das blinde Mäuschen, Huckepack fangen, Werfen mit Thonkügelchen oder Münzen, Mallaufen und Scherbenspiel. Der Ehrgeiz, zu siegen, soll beim Spiele sein, Gewinnsucht, Streit, Schimpfen fernbleiben. In pädagogischer Beziehung hat es einen wichtigen Vorteil. Während der Lehrer Frechheit, Wut oder Schlechtigkeit, die dabei vorkommen, allerdings bestraft, übersieht er andere Fehler: es ist nützlich, daß die Schüler wissen, sie können beim Lehrer auch auf Nachsicht rechnen. Tägliches Schlagen und Schelten macht stumpf und gleichgültig; sie verbergen dann Vergehen nicht einmal; Weichere aber werden unmännlich, bekommen knechtische Furcht, so daß das entgegengesetzte Übel entsteht, allzugroße Furchtsamkeit, in der man nichts Löbliches thun kann, zumal im Studieren, das ganz auf Willigkeit und Munterkeit beruht. Überhaupt ist das Spiel wertvoll, weil es den Charakter zeigt (Quint. I, 3, 11 mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt). Von den Spielen im Sitzen (sedentaria) erlaubt er das Brettspiel mit spitzen Steinchen (scrupi) und das Schach (latrunculi), ja sogar mit Einschränkung das Würfelspiel, da es nun einmal allgemein im Gebrauch sei und das Verbot nur reize.

Wohl von ihm angeregt — wenigstens werden die gereimten Praecepta neben dem Schriftchen des Erasmus in der Neubrandenburger Schulordnung von 1553 als in den Händen der Schüler befindlich erwähnt — finden sich nun in mehreren Ordnungen nicht bloß, wie früher meist, Verbote von unerlaubten, sondern auch Bestimmungen über gestattete, ehrbare Spiele (liberales, honesti, ingenui). So in der kursächsischen Kirchenordnung von 1580: Sie sollen ihnen auch kein Zechen- Karten- Bret- Würffel- oder ander Spiel, Tantz oder dergleichen leichtfertiges Beginnen verstatten, sondern sie gäntzlich davon abziehen. Darneben aber ihnen nicht wehren, daß sie sich auch zu Zeiten durch erbare zuläßliche Übung des Leibes etwas erlustigen, doch also daß es erbar und züchtig zugehe, und denen

Knaben dadurch an ihrer Gesundheit kein Schade zugefügt werde. Die lateinischen Ordnungen begründen das Spiel manchmal, wie Sturm, mit dem Spruche Ovids (her. 4, 89): quod caret alterna requie, durabile non est etc. (Magdeburger Schulordnung von 1553). Aufgezählt werden meist Ball (pila und sphaera, letzteres in der Gandersheimer Ordnung von 1571), Reif, Springen (saltatio), Kreisel. Doch finden sich auch Turnübungen erwähnt: corporis agitatio oder, wie in der Brieger Schulordnung von 1581, welche dem Gegenstand einen ganzen Abschnitt in 21 Paragraphen widmet, exercitium moderatae et tempestivae palaestrae. Auch hier wird vor zu starker Bewegung nach dem Essen gewarnt; die Gandersheimer Ordnung erinnert an den „alten" Spruch a coena stabis vel passus mille meabis. In Brieg wurde der Schuljugend zur honesta et liberalis oblectatio ein Spielplatz außerhalb der Stadt und hinreichend entfernt von der Oder angewiesen, wo sie am Mittwoch vom Nachmittag bis zum Abend sich ergötzen durfte.

Wie Camerarius suchten auch andere den Knaben gute Lehren für ihre Aufführung zu geben, die wohl auch der Eltern wegen ins Deutsche übersetzt wurden. So gab der Nürnberger S. Heyden eine Paedonomia scholastica, pietatis, studii literarii ac morum honestatis praecepta continens heraus (1546, deutsch von J. Val. Dreyger 1547). Zu diesem Zwecke wurde auch gebraucht des Erasmus Schriftchen De civilitate morum puerilium (1530; s. z. B. die Neubrandenburger Schulordnung von 1553 und Gesch. der Erz. III, 1, S. 101). Aber man griff noch weiter zurück: in der Schweiz diente dazu das Schriftchen eines italienischen Lehrers aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, des Johannes Sulpitius von Veroli Carmen de moribus et civilitate puerorum, das als Anhang eines Katechismus in Basel 1556 und von Joh. Frisius in Zürich 1562 mit deutscher Übersetzung und Anmerkungen herausgegeben wurde. Es gab davon sogar eine Übersetzung in oberengadinischer Mundart (herausgegeben von J. Ulrich in der Romania 1897, April, No. 102).

Es ist kein Zweifel: die frische, fröhliche Begeisterung für den Humanismus war allmählich geschwunden, an ihre Stelle war die nüchterne, ermüdende, stillsitzende Arbeit der Schule getreten. Man war nicht mehr zufrieden mit dem lateinischen Sprachzwang, man wollte nicht mehr bloß Formeln und Phrasen, es machte sich die Richtung der sogenannten Reales geltend, von denen noch Taubmann bemerkt (a. a. O. S. 26), sie gebärden sich, als ob sie allein mit den Sachen sich beschäftigten, die übrigen mit der einseitigen Pflege der Sprache. Sobald sie mehr Einfluß gewannen, mußte der Bankrott der ratio Sturmania zur Thatsache werden.

War die lateinische Sprache noch immer die Sprache der Kirche, der Gelehrsamkeit und des Verkehrs der Gebildeten aller Nationen, so muß den Männern, welche die lateinische Schule der Zeit eingerichtet haben, Bewunderung gezollt werden wegen der strengen Folgerichtigkeit und bis ins kleinste gehenden Sorgfalt,

mit der sie sie dem erkannten Ziele zuzuführen bestrebt waren. Aber, hat man gefragt, war es notwendig, sich gegen die anderen, besonders die nationalen Bildungsmittel zu verschließen? „Die Nation wurde ihrer Muttersprache entfremdet, die Fortbildung derselben gerade durch die Gelehrten, die Schule gehemmt; die nationale Entwickelung ist durch sie, trotz der vorzüglichen Brauchbarkeit des Fundaments, geschädigt worden." Solchem Vorwurf gegenüber ist vor allem zu sagen: Die Schule ist zu allen Zeiten mehr der Ausdruck der Zeitbildung als die Hervorbringerin derselben, — mag diese nun das Produkt der Menge oder das hervorragender, leitender Geister sein — obwohl Männer der Schule an der Förderung jener Bildung direkt oder indirekt teilnehmen können, indirekt besonders durch die ernste sittliche Bildung der Jugend, nicht selten im Kampfe mit dem zur Herrschaft kommenden Zeitgeist. Lockert er, wie in unseren Tagen, die Grundsätze der Sittlichkeit, so ist es Pflicht der Schule, gegen solche Tendenzen den Kampf bis aufs Messer zu führen. Sodann aber ist überhaupt die Frage, ob jene Vorwürfe gerecht sind. A. Vilmar, in seiner Geschichte der deutschen Litteratur (22. Aufl. 1886, S. 240 ff.), bestreitet zunächst als historischen Irrtum, wenn nicht gar als Falsum, daß das 16. Jahrhundert willkürlich und aus revolutionärem Kitzel alle Erinnerungen an die bessere alte deutsche Zeit gestört, die alte große Litteratur aus Haß gegen das Papsttum absichtlich ignoriert und unterdrückt habe. Die Herrlichkeit der alten Litteratur sei schon längst abgeblüht gewesen, die deutsche Welt habe sich schon längst abgestumpft gehabt gegen die edeln Genüsse, welche die Poesie der früheren Jahrhunderte dargeboten habe; das 16. Jahrhundert habe nur diese Bahn bis zum Ziele durchschritten. Müsse man dagegen anerkennen, daß der Hauptfeind der deutschen Nationallitteratur in dieser Periode die klassische Gelehrsamkeit gewesen sei, von deren Fleiße, von deren Regsamkeit und ungemein gesteigerter Aufregung, die sie hervorbrachte, der deutschen Poesie nichts zu gute, alles zu Schaden gekommen sei, so sei die dringende Berechtigung dieses Feindes, die Notwendigkeit seines Sieges über uns keinem Zweifel unterworfen. Es sei allgemein zugestandene Wahrheit, daß ein Volk, welches sich beharrlich gegen alle fremde Elemente sträube, allmählich in sich selbst erstarre und verknöchere, ja noch mehr, zu trauriger, namentlich auch sittlicher Fäulnis versumpfe. „Nur durch einen regen Anteil an dem allgemeinen Völkerleben vermag das besondere Volksleben ein Leben zu bleiben; nach diesem Anteil mißt sich sein Anteil an Einwirkung auf andere Völker, seine geistige und sogar politische Macht ab." Ein gänzliches Absperren gegen die fremde und besonders die alte Kultur sei bei einem gesunden und mit einem so bedeutenden Berufe ausgestatteten Volke nicht zu erwarten; es mußte die Zeit kommen, in welcher man sich nicht mehr damit begnügte, die Griechen und Römer aus der dritten, vierten Hand entstellt und verfälscht zu erkennen, in welcher man die Quellen selbst eröffnete, und wenn nun in das Leben des deutschen Volkes das Bewußtsein eines fremden Lebens eintrat zu einer Zeit, wo die Erinnerung

Digitized by Google

an die alte Geschichte, das eigene Erbe schon im Erlöschen war, wo zugleich das materielle Streben, oft in vollster Roheit, auf das Volk eindrang, das in sich keine geistigen Gegengewichte mehr besaß, so muß man das Hereinbrechen der fremden Gelehrsamkeit als ein ungemein wohlthätiges, auf dem weltlichen Gebiete als das einzige Heilmittel betrachten. Die Verschmelzung des Einheimischen und des Fremden war einer späteren Zeit vorbehalten; „die zweite Glanzperiode unserer Dichtkunst wäre vielleicht nicht möglich gewesen, wenn nicht die Alten jahrhundertelang über uns den despotischen Schulstab geführt hätten".

Dagegen verkennt Vilmar auch die Nachteile nicht. Man verwechselte die Vorbereitung für das Leben mit einer Arbeit des Lebens selbst, machte aus dem öffentlichen Leben eine große lateinische Schule; statt des natürlichen Ausdrucks eines wahren Gefühls galten nur angelernte Phrasen; die Welt der Thaten trat tief in den Schatten vor einer Bücherwelt; das Volk galt für eine armselige, rohe Masse, die Poesie desselben galt für etwas nicht viel Besseres, als die der alten Deutschen den Römern gewesen war; der geistige Blick wurde nur auf die allernächsten Gegenstände gerichtet; eine in den Herzen der jungen Generation festgewachsene Geschichte des eigenen Volkes gab es nicht mehr. „Endlich hat das Streben, die Römer- und Griechenwelt zum ausschließlichen Lebensinhalt unseres Volkes zu machen, uns aus unseren Denk-, Gefühls- und Anschauungskreisen hinweg in den Kreis der antiken Heidenwelt zu versetzen, dem christlich-kirchlichen Leben die allerschwersten Wunden geschlagen." So Vilmar.

Zunächst freilich bietet die deutsche Litteratur keineswegs ein solches Bild dar; sie schafft im Gegenteil „das bedeutendste, großartigste und auf alle kommenden Jahrhunderte hinaus wirksame" Produkt, die „edelste Lyrik, welche das deutsche Volk überhaupt geschaffen hat", das evangelische Kirchenlied. Aber auch sonst hat die lateinische Schule der deutschen Litteratur keinen Schaden gebracht; aus ihr ging auch Johann Fischart, genannt Menzer, „das größte komische und satirische Talent seines Jahrhunderts, das größte der deutschen Nation überhaupt", hervor, und ihm verdankt sie auch ein die Geschichte der Erziehung angehendes Gedicht, von dem Vilmar urteilt, vielleicht sei niemals herzlicher, zarter, liebreicher und doch zugleich eindringlicher und ernster über die Kinder und kindliches Leben, über Elternfreude und Elternpflicht gedichtet worden, als in Fischarts „Anmanung zu christlicher Kinderzucht" (im Catechismus, 1576).

Auch des nationalen Selbstgefühls waren die Männer der lateinischen Schule keineswegs bar, noch versäumten sie es zu pflegen. Beweis desselben Fischart „Ernstliche ermanung an die lieben Teutschen", — Dapfere mein Deutschen, adelich von Gemüt und Geblüte, redet er sie anderswo an — mit den zwei Sinnbildern der Treue und Standhaftigkeit unter der Überschrift Virtus Germanica, vorgestellt und mit einigen Schlußreimen begleitet in den Eikones von 1573, „anerkanntermaßen das Kräftigste, Nachdrücklichste und Ernsteste, was in beinahe drei Jahr-

Digitized by Google

hunderten über deutsche Ehre und deutschen Sinn ist gedichtet worden, ein unvergängliches Denkmal des edlen Fischart, wie für die Gegenwart, so für alle kommenden Geschlechter" (Vilmar).

Endlich hat dieselbe lateinische Schule auch den Anfang zur wissenschaftlichen Bearbeitung der deutschen Grammatik gemacht. Um von Ickelsamer und Ölinger abzusehen, hat Johannes Clajus (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 278) 1578 die Grammatica Germanicae linguae, ex Bibliis Lutheri germanicis et aliis ejus libris collecta herausgegeben, deren elfte Auflage 1720 in Nürnberg und Prag erschienen ist (Neudruck von Weidling, 1894).

Wir geben noch den Versuch einer statistischen Übersicht über den Stand der Schulen um das Jahr 1600; dabei ist die Einteilung Deutschlands nach den heute bestehenden Staaten zu Grunde gelegt. Die Angaben sind genammen aus Wieses Werk, für Bayern aus der Bavaria,[1] sodann aus anderen die lokalen Schulgeschichten behandelnden Schriften und Programmen. Auf absolute Ballständigleit und Richtigkeit kann freilich nicht Anspruch gemacht werden.

1. Das Königreich Preußen.

1. Provinz Preußen. Königsberg: Im 13. und 14. Jahrhundert erwähnt eine schola parochialis, die Altstädtische Schule (j. Altst. Gymnasium) um 1335; in der Refarmatianszeit erweitert; Protestantische Lateinschule (= j. Realgym.), 1582 5 Lehrer; das Kneiphöfsche Gymnasium um 1300 erwähnt als schola cathedralis, ref. 1534; im Kneiphof seit 1560. Memel: Große Stadtschule nach Einführung der Reformation gegründet; Gymnasium 1860. Wehlau: Anfänge einer ev. Lateinschule im 16. Jahrhundert. Braunsberg (Bistum Ermeland): 1565 Schule des Franziskanerklosters gegründet van Kardinal Hosius = Hosianum, dann unter Leitung der Jesuiten; Gymnasium 1811. Rastenburg: „Lateinische aber Große Schule" gegründet von Herzog Albrecht 1545 zur Vorbereitung für die Universität Königsberg, unter städtischem Patronat und Aufsicht der „Erzpriester", Gymnasium 1815. Tilsit: Partikularschule, 1586 gegründet van Markgraf Georg Friedrich von Ansbach, daher „fürstliche Schule", unter fürstlichem Patronat; Schulordnung 1594. Über die Inspektion war öfters Streit zwischen Rat und Geistlichkeit, um 1600 wurden die Zustände als mangelhaft bezeichnet. Gymnasium 1812. Insterburg: Die lutherische Kirchenschule 1593 zur Provinzialschule und Vorbereitung für die Universität erweitert. Lyck: Partikularschule, 1588 gegründet van Georg Fr. von Ansbach für die Polen, besonders den polnischen Adel, 1599 „Fürstenschule". Tilsit, Lyck und Saalfeld waren die drei fürstlichen „Provinzialschulen" für Littauer-Polen und Deutsche. Gymnasium 1812. Danzig: Kirchschule zu S. Johann um 1350; Petrischule c. 1460 (j. Realgymnasium). Das „Particular" oder Gymnasium gegründet 1550, seit c. 1640 gymn. illustre oder academicum, 1817 mit der Marienschule vereinigt und neu organisiert. Elbing: Ratsschule um 1300, ev. Gymnasium 1536, mit welchem 1598 die Pfarrschule zu S. Nicalai vereinigt wurde, und zwar mit akademischen Kursen; Rektor Fullonius aber Gnapheus 1536—42. Marienburg: Lat. Schule gegründet von dem Deutschmeister Winrich von Kniprode im 14. Jahrhundert, im 16. Jahrhundert städtisch; Gymnasium 1860. Marienwerder: Schule im 13. Jahrhundert, um 1600 bedeutend als „Domschule" aber „lat. Schule"; Gymnasium 1812. Culm: Studium particulare 1473, 1550 von Kardinal Hasius als „Gymnasium" eingerichtet, besanders zur Vorbildung für Geistliche. Thorn: 1557 ev. „Oberstadtschule" im Franziskanerkloster, aus zwei früheren Pfarrschulen zusammengesetzt.

[1] Bavaria, Landes- und Volkskunde des Königreichs Bayern. 4 Bde. 1860 ff.

2. Provinz Brandenburg. Berlin: Graues Kloster im Franziskanerkloster der „Grauen Brüder“ 1574 eröffnet, „Gymnasium in coenobio leucophaeo“, 1579 die Schenkung von Kirche und Schule an den Magistrat vom Kurfürsten bestätigt; Schule der S. Petrikirche 1276, „Gymnasium“ 1540. (Joachimsthal 1607; Friedrich Werder-Gymnasium 1681.) Brandenburg: Aus einer Kirchenschule entstand in der Reformationszeit die „neustädtische Schule“ unter Patronat des Rats, und die „altstädtische“; später beide vereinigt; daneben noch eine lateinische Schule, welche seit 1589 die „Saldernschule“ hieß und eine Zeitlang in großer Blüte stand. Spandau: Eine alte „große Schule“; Gymnasium 1862. Neu-Ruppin: Lat. Schule um 1365, neu organisiert 1541; Gymnasium 1812. Prenzlau: Alte Schule, 1543 neu organisiert; Gymnasium 1812. Frankfurt a. O.: „Große oder lateinische Schule“, wahrscheinlich 1539 gegründet; lange dürftige Verhältnisse mit einem Zimmer für mehrere Klassen und Lehrer. Küstrin: Städtische Lateinschule 1562; Gymnasium 1868. Landsberg: Eine „Große Schule“, auch Lyceum genannt, in der Reformationszeit gegründet; Gymnasium 1859. Königsberg i. N.: Alte Schule, 1563 neu organisiert, 1597 Schulordnung, Gymnasium 1818. Crossen: Lat. Schule gegründet 1527, erweitert 1573. Im Lehrplan von 1586 ist das Verhältnis der Stunden für Latein und Griechisch wie 26 : 1. Guben: Alte Kirchschule, 1530 ev., eine Zeitlang berühmt, 1551 städtisches Patronat. Cottbus: Alte Schule zu S. Albinus und S. Aegidius, 1537 ref., Gymnasium 1820. Luckau: Vorreformatorische Pfarrschule zu S. Nicolai, 1553 ev. Stadtschule; Gymnasium 1819. Lübben: Vorreformatorische Stadtschule, „Lyceum“. Havelberg: Alte Schule, ref. 1543 als Stadtschule.

3. Provinz Pommern. Stettin: Alte Schola senatoria, Ratsschule, seit c. 1400; 1543 ein „Pädagogium“, gegründet von den pommerischen Herzogen; der Rektor vom Herzog berufen, die übrigen Lehrer vom Rektor unter Assistenz der Geistlichkeit; nur obere Klassen mit theologischen Vorlesungen. Daneben um 1550 das später sog. „Ratslyceum“, hervorgegangen aus der alten Ratsschule. Anklam: Vorreformatorische Schule, neu eingerichtet in der Reformationszeit. Stargard: Seit der Reformation eine „große lat. Schule“ des Rats im Augustinerkloster; Gymnasium 1812. Treptow: Seit Ende des 12. Jahrhunderts eine „Große Schule“, neu organisiert durch Bugenhagen mit akademischen Vorlesungen. Gymnasium 1857. Cöslin: Lateinische Schule in der Reformationszeit, Gymnasium 1821. Perleberg: Alte „Große Stadtschule“, jetzt Realgymnasium. Pyritz: Trivialschule in der Reformationszeit; Gymnasium 1859. Colberg: Alte Domschule, seit der Reformation „große Schule, Ratslyceum“; Gymnasium 1858. Neustettin: Ev. Stadtschule seit 1570, im 17. Jahrhundert durch die Fürstin Hedwig erweitert, 1640 „Gymnasium“. Stolp: Alte Parochialschule, reformiert unter städtischem Patronat. Greifswald: Drei alte Trivialschulen, 1561 zu einer ev. Schule vereinigt mit 5 Klassen in einem Zimmer; um 1600 300 Schüler. Gymnasium 1812. Stralsund: Drei Pfarrschulen 1525 vereinigt; 1549 die „Neue oder Große Schule“. Schulordnungen von 1560 und 1591 mit fast bloß Latein. Berühmter Rektor C. Rhodomannus 1598 bis 1601.

4. Provinz Schlesien. Breslau: Das jetzige Elisabeth-Gymnasium, hervorgegangen aus einer alten, um 1290 schon bestehenden Pfarrschule, welche im Anfang des 16. Jahrhunderts angesehen war, ein Schüler war Th. Platter; die Anstalt in der Reformation neu organisiert, erster Rektor 1525 Andr. Winkler, ein Schüler Melanchthons; akademische Kurse. Schulordnung 1570 von Petr. Vincentius. — Das jetzige Maria-Magdalena-Gymnasium aus einer alten Stadtschule, welche 1267 gegründet wurde; 1528 erste ev. Schulordnung, ebenfalls mit akademischen Kursen. „Gymnasium“ 1643. — Außerdem eine alte Lateinschule bei der Propstei zum hl. Geist, daraus das jetzige Realgymnasium. Öls: Eine lateinische Schule, gegründet 1556, von Herzog Karl II. erweitert, 1594 „gymnasium illustre“. Gymnasium 1812. Brieg: Die alte Domschule und die Stadtschule vereinigt 1529—34. 1569 „gymnasium illustre“ in einem neuen von Herzog

Digitized by Google

Georg II. begonnenen Gebäude. Schulordnung von Rektor P. Sickius 1581; enge Beziehung zur Goldberger Schule Trotzendorfs; 1580 454 Schüler. Schweidnitz: Alte lateinische Schule, reformiert und erweitert, 1586 471 Schüler. Gymnasium 1812. Glatz: Zwei alte Schulen schon im 14. Jahrhundert, von Johannitern und Augustiner Chorherren gegründet, seit 1597 Jesuiten, 1626 ein Jesuitenkollegium; katholisches Gymnasium 1773. Liegnitz: Alte Schule 1309, 1527 Lehrer Trotzendorf, 1554 das Gymnasium illustre von Goldberg unter Trotzendorf in Liegnitz vereinigt. Erste Schulordnung 1564. Gymnasium 1814. Groß-Glogau: 1567 wird die Aufhebung einer ev. Schulordnung durch kaiserliches Edikt erwähnt; doch bestand eine ev. Pfarrschule bis 1651 mit engem Anschluß an die Breslauer Schulordnung von 1570. Gymnasium 1812. Grünberg: Eine ev. Lateinschule, gelobt von Melanchthon 1559, auch akademische Vorlesungen. Sagan: Barfüßer Klosterschule 1294; ein älteres Schulgebäude 1541 von Herzog Heinrich von Sachsen zum lutherischen Schulgebäude überlassen. Kath. Gymnasium 1628 von Wallenstein gegründet. Bunzlau: Ev. Schule um 1532, um 1580 viele adelige Schüler. Gymnasium 1858. Görlitz: Alte Schule zu S. Nicolai schon im 14. Jahrhundert, 1530 Melanchthonische Ordnung. Der Rektor Ottomann seit 1540 war sechsmal Bürgermeister. 1565 „gymnasium Augustum"; bis 1569 Rektor P. Vincentius. Neue Schulordnung 1609 fast gleich der Breslauer von 1570. Lauban: Vorreformatorische, dann reformierte Schule. Gymnasium 1827. Hirschberg: Ref. Schule 1526; ev. Gymnasium gest. 1721. Neisse: Zwei gelehrte Schulen, von welchen die Pfarrkirchenschule später reduziert durch Errichtung eines Jesuitenkollegiums; das heutige Gymnasium aus einer Jesuitenschule erwachsen. Beuthen: 1598 „philippistisches" Pädagogium mit Alumnat, daneben ein Gymnasium illustre, welches im 30jährigen Krieg zu Grunde ging. Kath. Gymnasium 1788.

5. Provinz Posen. Posen: Jesuitenanstalt seit 1573. Gymnasium 1804. Lissa: Schule der Brüderunität, 1555 gestiftet für die ausgewanderten Hussiten. Gymnasium 1821. Thorn: Gelehrte Schule 1557. Graudenz: Jesuitenschule im 16. Jahrhundert.

6. Provinz Sachsen. Magdeburg: Aus einer Vereinigung der älteren Schulen entstand 1524 die Altstädtische Schule. 1575—1609 Rektor Georg Rollenhagen, der Verfasser des Froschmeuseler. Die Gründung des Pädagogiums des Klosters U. L. Fr. und des Domgymnasiums als Schulanstalten später. Im Kloster Bergen bei Magdeburg wurde 1565 von dem zur Reformation übergetretenen Abt eine Schule (Alumnat für 12—16 Zöglinge) gestiftet, welche im 30jährigen Krieg aufgelöst, aber 1680 wieder hergestellt wurde. Stendal: Eine Schule schon 1134, neu organisiert in der Reformation, 1541 im Franziskanerkloster. Gymnasium 1819. Seehausen: Lat. Schule 1482, reformiert. Gymnasium 1865. Salzwedel: Zwei ev. Schulen in der Alt- und Neustadt. Gymnasium 1744. Halberstadt: Zwei Schulen: die Domschule = Stephaneum seit Karl d. Gr., 1591 reformiert, und das Martineum seit der Reformation. Wernigerode: Ev. Schule seit 1550. Gymnasium 1863. Quedlinburg: Zwei Schulen schon im 14. Jahrhundert, alt- und neustädtisch, 1540 zu einer ev. Gelehrtenschule vereinigt durch Gräfin Anna von Stolberg-Wernig. und aus Klostergütern dotiert. Gymnasium illustre im 17. Jahrhundert. Aschersleben: Das vorreformatorische Stephaneum, ref., Lehrer war Th. Münzer; Schulordnung 1589. Merseburg: Die projektierte Fürstenschule wurde nach Grimma verlegt; 1575 eine Gelehrtenschule durch den Administrator Kurfürst August von Sachsen. Domgymnasium 1875. Halle: Aus älteren Pfarrschulen entstand 1565 das ev. Stadtgymnasium mit akademischen Kursen; 1808 mit den Franckeschen Stiftungen vereinigt. Wittenberg: 1522 eine (ev.) Lateinschule, Rektor Mohr der Schwarmgeist. Schulordnung 1533. Gymnasium 1827. Torgau: Ältere Schule von 1480, reformiert im Franziskanerkloster. Gymnasium 1825. Eisleben: 1525 Lateinschule, gestiftet von Graf Albrecht von Mansfeld, 1546 mit zwei anderen Schulen zu einer „fürnehmen Stadtschule" vereinigt unter Assistenz Luthers, seit 1596 „Gymnasium" mit Alumnat für arme Schüler.

Digitized by Google

Naumburg: Domschule 1290, reformiert. Domgymnasium 1822. Pforta: 1540 die Cistercienserabtei säkularisiert, Fürstenschule 1543. Roßleben: Augustinerkloster 1540 säkularisiert, durch die Familie Witzleben eine ev. Schule gestiftet; die „Klosterschule" eröffnet 1554 für 60 Schüler. Donndorf: Kleine lat. Schule und Freischule für 12 Knaben 1561. Erfurt: Domschule im Kollegienstift S. Severi; Lehrer Ettersus und Eur. Cordus; an ihrer Stelle eine ev. Schule, „Ratsgymnasium" 1561. Gymnasium 1820. Zeitz: Uralte Klosterschule schon c. 970; 1539 auf kurze Zeit eine städtische Schule. Die Domschule wurde um 1542 durch Nic. Amsdorf verbessert und ins Franziskanerkloster verlegt. Stiftsgymnasium 1820. Mühlhausen: Ev. Lyceum im Franziskanerkloster 1543 vom Rat gegründet, auch Große Schule, Stadtschule, Neue Schule genannt. Der erste Rektor war Hier. Wolf. 1626 „Gymnasium". Heiligenstadt: Alte Schule am Martinsstift, 1575 Jesuitenanstalt, 1584 „Collegium" mit akademischen Kursen. Nordhausen: Zwei ältere lat. Schulen, 1524 wurde gegründet „eines edlen Rats Knabenschule", lat. Schule im Domkloster. 1547—56 Konrektor Mich. Neander. Schleusingen: Ältere lat. Schule; der Rektor stand als „Stadtknecht" auf einer Stufe mit dem Thorwächter. 1508 Rektor Crotus Rubianus; ref. 1544 durch den Grafen von Henneberg, 1577 „Landschule" mit Alumnat für ärmere Schüler. 1586: 348 Schüler. Gymnasium 1853.

7. Provinz Westfalen. Münster: Uralte Domschule, Paulinum im 8. Jahrhundert, für den früheren Humanismus von großer Bedeutung. Eine ev. Schule bestand kurze Zeit c. 1533. Seit 1588 war das höhere Schulwesen in den Händen der Jesuiten. Warendorf: Vielleicht vorreformatorische Schule, Pfarrschule S. Laurentii, um 1520 Lehrer der Wiedertäufer Rotmann. Gymnasium 1857. Burgsteinfurt: 1588 Gymnasium Arnoldinum vom Grafen Arnold von Bentheim-Steinfurt gegründet zum Schutz der reformierten Lehre, 1591 vom Kloster Schüttorf nach Burgst. verlegt und erweitert zum Gymnasium illustre, blühte bis zum 30jährigen Krieg. Minden: Ältestes ev. Gymnasium von Westfalen 1530 im Domkloster. Marburg: Klosterschule der Franziskaner gegen Ende des 16. Jahrhunderts. Gymnasium 1873. Herford: Lateinschule 1285, seit 1540 im Augustinerkloster; Gymnasium 1766. Bielefeld: Ev. Trivialschule 1558. Paderborn: Alte Domschule, nach langem Verfall erneuert 1576 vom Fürstbischof Graf Isenburg, gymnasium Sallentinum, jesuitisch seit 1585. Arnsberg: Mehrere alte Schulen, namentlich die Schola Latinistarum; 1643 Gymnasium Norberto-Laureutianum. Lippstadt: Vorreformatorische Schule, ref. 1525. Soest: Ev. Lateinschule 1534 vom Rat gegründet; sie führte im Lauf der Zeit auch den Titel Phrontisterium, Athenaeum, Lyceum; Gymnasium seit 1606; „Archigymnasium". Das neue Schulgebäude von 1570, „welches mehr einem chinesischen oder tibetanischen Tempel glich, war mit Inschriften in deutscher, lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache überlät".[1] Dortmund: Gymnasium illustre 1543 vom Rat gegründet mit akademischen Kursen, daher auch Hochschule, Archigymnasium genannt; ref. 1562, lange Zeit große Blüte und Frequenz. Attendorn: Eine höhere Schule im Anfang des 16. Jahrhunderts von Rudolf von Langen errichtet, woraus im 17. Jahrhundert eine Franziskanerschule gemacht wurde. Gymnasium 1873. Siegen: Alte Klosterschule, ref. 1530 als Stadtschule, mit dieser Schule wurde 1594 das von Herborn verlegte Pädagogium vereinigt, auch nach Zurückverlegung der Anstalt nach Herborn blieb ein Pädagogium in Siegen.

8. Rheinprovinz. Köln hatte eine Anzahl von gymnasia oder bursae; das jetzige Gymnasium an Marzellen zuerst 1450 als Gymnasium Montanum, dann Laurentianum, Cucanum; zum Teil bekamen die Jesuiten den Unterricht. Münstereifel: Altes Kollegiatstift, seit 1625 jesuitisch. Düsseldorf: Ein vorreformatorisches Gymnasium, soll im 14. Jahrhundert 2000 Studenten gehabt haben, 1581 noch 100; es wurde eine einfache Stadtschule daraus,

[1] L. Wiese, Das höhere Schulwesen 1, S. 323.

Digitized by Google

welche 1620 den Jesuiten übergeben wurde. Elberfeld: Im 16. Jahrhundert eine Lateinschule; Gymnasium 1822. Duisburg: Eine ev. Lateinschule seit 1559, nach Unterbrechung 1588 wieder hergestellt, dann aber im Verfall. Essen: Alte Kapitelschule, daneben 1564 ev. städtische Schule. Gymnasium 1819. Wesel: 1342 Lateinschule, ref. 1545; der Konrektor Clarenbach 1529 in Köln verbrannt; gymnasium academicum 1613. Emmerich: Alte Kapitelschule, woraus eine öffentliche Schule hervorging, welche in der Mitte des 16. Jahrhunderts 2000 Schüler gehabt haben soll, 1590 noch 100; bald darauf jesuitisch. Gymnasium 1832. Mörs: 1582 ev. gymnasium illustre, gegen Ende des Jahrhunderts wegen Kriegsunruhen geschlossen. Gymnasium 1874. München-Gladbach: 1315 lat. Schule der Benediktiner. Gymnasium 1877. Neuß: 1302 lat. Schule; 1615 Gymnasinm Marianum, jesuitisch. Gymnasium 1852. Koblenz: 1580 Jesuitenkollegium. Gymnasium 1814. Andernach: Kath. Lateinschule städtisch 1573, gegründet mit Hilfe des Erzbischofs Salentin von Isenburg. Linz: Alte Lateinschule, gymnasium Martianum. Wezlar: Ev. Schule 1555 von der Stadt im Franziskanerkloster gegründet. Trarbach: Ev. Schule 1572 unter Assistenz Sturms von Pfalzgraf Johann I. von Zweibrücken gegründet. Kreuznach: Vielleicht vorreformatorische Schule, angeblich Faust durch Sickingen zum Rektor gemacht 1507; 1565 durch Kurfürst Friedrich III. von der Pfalz paedagogium im Karmeliterkloster. Gymnasium 1819. Aachen: Uralte Gelehrtenschule, eine Klosterschule am Münster und im Karmeliterkloster. Gymnasium 1816. Jülich: Gelehrtenschule am Ende des 16. Jahrhunderts, später jesuitisch. Düren: Gelehrtenschule im Anfang des 16. Jahrhunderts bei den Franziskanern; 1628 jesuitisch Gymnasium 1826. Trier: Mehrere alte Klosterschulen, 1563 jesuitisch. Gymnasium 1815. Saarbrücken: Lat. Schule um 1580 von den Städten Saarbrücken und St. Johann unterhalten. Gymnasium 1818.

9. Provinz Schleswig-Holstein. Schleswig: Alte Kapitelschule im 14. Jahrhundert; eine ev. Dorfschule seit 1542 ohne rechten Fortgang; 1566 ein akademisches Pädagogium, welches, auch „gymnasium illustre" genannt, etwa 20 Jahre lang bestand. Daneben eine Partikularschule; beide Anstalten gegen Ende des 16. Jahrhunderts im Verfall. Flensburg: 1566 ein kath. Gymnasium, welches bald ev. wurde, nach Sturm eingerichtet. Kiel: Schule schon 1320, reformiert um 1560. Ratzeburg: Alte Domschule, neu organisiert 1582. Rendsburg: Ev. lateinische Schule 1590. Meldorf: 1540 Lateinschule vom Land Ditmarsen gestiftet. Hadersleben: Alte Stiftsschule, reformiert, aber in ärmlichen Verhältnissen, dann 1567 von Herzog Christian III. besser ausgestattet. Husum: Lateinschule 1527, besser eingerichtet durch Rektor Oldenburg gegen Ende des 16. Jahrhunderts.

10. Provinz Hannover. Hannover: Eine höhere Schule 1536; aber schon 1267 wird eine lateinische Schule erwähnt. Nienburg: In der Reformation eine städtische Lateinschule. Osnabrück: Uralte Domschule aus der Zeit Karls d. Gr., im Mittelalter verfallen, in der Reformation hergestellt, 1543—48 eine lutherische Ratsschule neben der Domschule, auch diese hatte lutherische Lehrer bis 1595, worauf der Rat eine besondere Schule gründete. Meppen: Vorreformatorische Lateinschule; 1642 Jesuiten. Quackenbrück: Eine lateinische „Rektoratschule" 1548. Norden: Vorübergehend eine Lateinschule seit 1567. Emden: Vorref. Lateinschule, 1540 erweitert, vom Rat als ev. organisiert 1573. Schulordnung 1596. Leer: Lateinschule seit 1548. Stade: Vorref. Schule; eine neue ev. Schule 1588 als „Athenaeum, Lyceum, Gymnasium", auch mit akademischen Kursen. Otterndorf: Lateinschule in der Reformation gegründet von Herzog Magnus von Sachsen-Lauenburg. Verden: Ev. Domschule 1578. Lüneburg: Alte Schule 1409, ref. 1532, 1570 200 Schüler. Schulordnung 1577. Ülzen: Ev. Lateinschule 1527. Celle: Vorref. Schule, schon im 14. Jahrhundert, ref. Hildesheim: Uralte Domschule aus dem 9. Jahrhundert; dazu Gymnasium Andreanum beim Andreasstift 1347, für welches Schulordnung von Bugenhagen 1544. In der Domschule, Josephinum, 1588 Jesuiten, wogegen das Andreanum streng lutherisch blieb. Goslar: Aus älteren Schulen entstand

Digitized by Google

die durch Nic. Amsdorf organisierte ev. Marktschule 1528, welche eine Zeitlang gegen Ende des Jahrhunderts eine Art Ritterakademie bildete. Osterode: Schule schon 1287, ref. mit Schulordnung von 1578. Eimbeck: In der Reformation eine Rats- und Stiftsschule. Northeim: Vorref. Klosterschule, ref. 1539. Göttingen: Alte Stadtschule, in der Reformation eine Partikularschule mit Schulordnung Bugenhagens 1568. 1542 bis 1544 auch ein Pädagogium, welches einging, aber 1568 durch Joh. Petreus nach Sturmscher Ordnung erneut wurde mit akademischen Kursen. Münden: Ältere Lateinschule, ref. 1540, Schulordnung 1585 durch Herzog Julius von Braunschweig. Ilfeld: Das alte Prämonstratenserkloster 1546 in eine Schule verwandelt durch Abt Thomas Stange.

11. Provinz Hessen-Nassau. Kassel: 1539 bisherige Schulen durch Landgraf Philipp vereinigt zu einem „Paedagogium". Daneben eine Art akademisches Gymnasium; die fürstliche Hofschule oder Collegium Mauritianum seit 1595. Für die Stadtschule Schulordnung 1549, nach der ersten von Philipp erlassenen Ordnung von 1537. Eschwege: Lat. Stadtschule 1527. Marburg: Akademisches Pädagogium im Domkloster durch Landgraf Philipp 1529. Hersfeld: Alte Klosterschule, 1570 als ev. Gymnasium organisiert im Minoritenkloster. Fulda: Älteste Klosterschule Deutschlands im 8. Jahrhundert, seit 1572 jesuitisch. Wiesbaden: Ev. Lateinschule 1543 gegründet von Landgraf Philipp. Weilburg: Ältere Gelehrtenschule, 1540 durch Graf Philipp III. eine „lateinische Freischule". Dillenburg: 1538 ev. Lateinschule durch Graf Wilhelm von Katzenellenbogen. Frankfurt a. M.: Vorref. Gelehrtenschule, seit der Reformation Ratsschule, 1524—33 und 1537—47 Rektor J. Micyllus, im Barfüßerkloster, wo das Gymnasium bis 1539 blieb.

II. Königreich Sachsen.

Die kursächsische Schulordnung spricht in dem Abschnitt über die Partikularschulen von „großen Städten, kleinen Städtlein, auch namhaften Dörfern", in welchen lateinische Schulen angerichtet werden sollen (ganz entsprechend den württembergischen „Städten und fürnehmsten Dörfern oder Flecken"); doch wurde wie es scheint der Plan nicht so allgemein durchgeführt wie in Württemberg. Eine größere Zahl von kleinen Städten und Flecken besaß eine Lateinschule mit nur einem Lehrer, der zugleich Kantor, Organist und Küster, häufig auch Stadtschreiber war; da und dort waren auch zwei oder mehr Lehrer, s. u. (Eine Aufzählung der einzelnen Orte z. B. in dem Prgr. des Dresdener Wettiner-Gymnasiums von 1888, von G. Müller, S. 13 ff.) Ich nenne eine Anzahl größerer Orte bezw. Anstalten.

Bautzen (Budissin): Alte Schule 1218, 1527 ev., mit Schulordnung von 1592, welche mehrere Jahrhunderte fast unverändert fortbestand. Die sog. Sechsstädte der Oberlausitz, Bautzen, Görlitz, Lauban, Zittau, Löbau, Kamenz hatten alle Schulen, in welchen Latein, bisweilen auch Griechisch gelehrt wurde, die angesehensten waren zu Bautzen und Görlitz. Chemnitz: Alte Schule 1390, 1547 ev. Stadtschule. Dresden: Anstatt der bisherigen Schule, welche zuerst 1452 genannt wird, ev. Gymnasium 1539 durch Herzog Heinrich, Schule zum hl. Kreuz, „Kreuzschule". Freiberg: Gymnasium Albertinum 1515, später reformiert. Grimma: Alte Pfarrschule 1357, 1550 Fürstenschule. Leipzig: Die alte Thomasschule schon im 13. Jahrhundert, außerdem Nicolausschule im 14. Jahrhundert, beide reformiert. Meißen: Älteste sächsische Schule, Domschule 1183, 1550 Fürstenschule zu S. Afra. Plauen: Ev. Stadtschule 1533. Zittau: Alte Schule 1310, ev. Schule, die aber erst im 17. Jahrhundert gedieh. Schneeberg: Eine ältere Schule reorganisiert durch Joh. Rivius, Rektor 1535—7; Kantor war Ad. Siber, der erste Rektor von Grimma. Zwickau: Alte Schule, vielleicht schon im Anfang des 13. Jahrhunderts, eine Pfarrschule oder Stadtschule unter geistlicher Aufsicht 1291; ref. und gehoben durch Ptr. Plateanus 1535—46. Außerdem gab es Pfarr- oder Stadtschulen in Löbau 1359, Lößnitz 1304, Pirna 1317, Oschatz 1367, Bischofswerda 1392; vom Deutschorden: Plauen 1319 u. s. w.

Sächsische Fürstentümer. Saalfeld: Ev. Schule mit Lehrplan von Melanchthon 1551. Meiningen: Ältere Stadtschule, ref., „Gymnasium Bernhardinum". Hildburghausen: Ratsschule, ref. 1535. Gotha: „Gymnasium Ernestinum", 1524 durch Vereinigung zweier älterer Schulen im Augustinerkloster als Stadtschule organisiert, später gymn. illustre, Schulgesetze von 1606. Ohrdruf: Lateinschule 1564 von den Grafen von Gleichen gegründet. Eisenach: Alte Parochialschule, ref. 1525, erweitert als Gymnasium von Kurfürst Johann Friedrich 1544. Weimar: Alte Schule, unter Friedrich d. Weisen ref., soll um 1550 gegen 300 Schüler gehabt haben. Der Rektor Huber 1574 war zugleich praktischer Arzt.

III. Anhalt, Schwarzburg, Reuß, Waldeck, Lippe.

Dessau: Ev. Schule 1533, erweitert gegen Ende des 16. Jahrhunderts, mit angeblich 200 bis 300 Schülern. Zerbst: Ev. Gymnasium 1582. Arnstadt: Ev. Schule 1533, anfangs städtisch, später gräflich; eine zweite Anstalt, welche 1539 von Graf Günther im Barfüßerkloster errichtet wurde, hörte 1561 auf. Frankenhausen: Alte Lateinschule, ref. 1552. Sondershausen: Alte Schule, reformiert. Gera: Ältere Trivialschule, ref., 1608 zum ev. Landesgymnasium erhoben, „Rutheneum". Schleiz: Ältere Schule 1374 und 1485 erwähnt, 1656 Gymnasium. Corbach: „Fridericianum" gegründet 1578. Lemgo: Ältere Schule, ref., neu organisiert 1591. Detmold: Ev. Schule 1602. Stadthagen: Ev. Schule 1569 von Graf Ernst gegründet, ebenso die Schule zu Bückeburg 1614.

IV. Braunschweig.[1]

Maßgebend war die Kirchenordnung Bugenhagens 1528 und die des Herzogs Julius von 1569; die Schulordnung darin ist identisch mit der württembergischen, so daß von irgend einer Selbständigkeit keine Rede ist.

In der Stadt Braunschweig bestanden seit 1528 zwei städtische Lateinschulen zu S. Martin und S. Catherina, 1529 eine dritte zu S. Ägidien. Ein höherer Kurs wurde 1547 eingerichtet als Schola maior Paedagogium, eine Art gymnasium illustre, welches aber bald wieder einging. Als Hauptanstalt erscheint das Martineum.

Im Fürstentum Braunschweig-Wolfenbüttel wurden Partikularschulen ganz nach württembergischem Muster eingerichtet. Eine höhere Anstalt war das Pädagogium zu Gandersheim, gestiftet 1571, welches 1575 nach Helmstädt verlegt und in eine Universität verwandelt wurde. Die bedeutendsten Partikularschulen waren zu Gandersheim, Wolfenbüttel, Helmstädt und Schöningen. Ebenfalls nach württembergischem Muster eingerichtet waren die für künftige Geistliche bestimmten Klosterschulen mit je 12 Zöglingen, von welchen die bedeutendsten in den ehemaligen Cistereienserklöstern Riddagshausen, Amelungsborn und Marienthal sich befanden. — Eine geringe Lateinschule war in Blankenburg seit 1587, besser die Schule im früheren Cistereienserkloster Michaelstein 1544, namentlich für künftige Theologen; eine ähnliche Anstalt war in der Cistercienserabtei Walkenried 1557—1668, eine der angesehensten Anstalten jener Zeit.

V. Hansastädte, Oldenburg.

In Hamburg war die älteste Schule die Marien- oder Domschule, gegründet im Anfang des 9. Jahrhunderts; die städtische Realschule 1281. Von J. Bugenhagen wurde im Johannes-Kloster — daher Johanneum — ein ev. Gymnasium eröffnet 1529, welches rasch zu hoher Blüte gelangte, es soll Anna 1600 gegen 1000 Schüler gehabt haben.

In Lübeck zwei ältere Schulen, eine schon 1262, aus welcher unter Leitung Bugenhagens das Catharineum gebildet wurde 1531.

[1] Koldewey, Gesch. des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig 1891.

Bremen: Eine Ratsschule im Katharinen-Kloster wurde um die Mitte des 16. Jahrhunderts reformiert als paedagogium, 1584 gymnasium illustre. Später stand daneben eine von der schwedischen Regierung 1681 gegründete lutherische Schule am Dom.

In Eutin ist eine Schule 1566; in Jever 1573.

VI. Mecklenburg.

„Große Stadtschulen", welche gewöhnlich durch Vereinigung älterer Schulen gebildet wurden, waren zu Wismar 1541 (wo eine städtische Schule schon 1269), Friedland 1540, Güstrow 1553, Parchim 1563, Schwerin hatte seit 1532 eine lutherische Schule und erhielt 1553 durch Herzog Johann Albrecht eine Fürstenschule, mit welcher eine 1565 gegründete Stiftsschule 1576 zur Domschule vereinigt wurde. Rostock bekam 1534 eine aus vier Partikularschulen gebildete Stadtschule; Neu-Brandenburg hatte seit 1540 eine angesehene Schule. Besonders war maßgebend die, jedenfalls unter Mitwirkung Melanchthons, 1552 von einer Kommission von Geistlichen, worunter der Rostocker Professor Joh. Aurifaber, ausgearbeitete Schulordnung, an welche sich die einzelnen Ordnungen anschlossen wie die Neu-Brandenburger von 1553, die zu Wismar von 1566 u. a.

VII. Hessen.

Schulen wurden gestiftet zu Büdingen 1601, Gießen 1605, Darmstadt 1629, in Marburg schon von Landgraf Philipp; die Stadt Worms bekam wahrscheinlich 1527 ein protestantisches Gymnasium.

VIII. Königreich Bayern: Evangelische Schulen.

In Ansbach-Bayreuth: Bayreuth städtische Schule schon im 15. Jahrhundert, mit Schulordnung von 1464; ein Gymnasium 1664 von Markgraf Christian Ernst gegründet. Ansbach: Alte Stiftsschule, ev. Anstalt gegründet von Markgraf Georg. Neustadt a. d. Aisch: Lateinschule gegründet 1567 von Markgraf Georg Friedrich. Hof: Lateinschule 1546 im Barfüßerkloster. Culmbach: Lateinschule schon im 15. Jahrhundert, städtisch um 1540.

In den meisten kleineren Städten des jetzigen Mittelfranken waren Lateinschulen; eine von Georg Friedrich 1582 gestiftete „Fürstenschule" befand sich in Heilsbronn. In Nürnberg wurde das Ägidiengymnasium 1526 von Melanchthon eingerichtet, dann nach Altdorf verlegt, wo es 1575—1628 bis zur Gründung der dortigen Universität blieb; neu organisiert 1633. Rothenburg hatte eine alte Lateinschule, die in der Reformationszeit ins Franziskanerkloster verlegt wurde, Schwabach, Uffenheim, Feuchtwangen, Gunzenhausen hatten Schulen schon vor der Reformation, ebenso Weißenburg, Dinkelsbühl, Windsheim u. a. In Augsburg wurde das Gymnasium zu S. Anna 1531 gegründet. Lindau hatte eine städtische Schule um 1530, Memmingen eine solche schon im 15. Jahrhundert wie auch Nördlingen: diese Schulen wurden in der Reformation neu organisiert.

In der Rheinpfalz befanden sich Trivialschulen in allen Städten, auch den kleinen; Zweibrücken bekam 1559 das Gymnasium im Kloster Hornbach; Speyer hatte 1538 eine Ratsschule, später ein Jesuitenkollegium; Neustadt a. d. H.: 1578 das Casimirianum illustre; Selz: 1575 eine Ritterakademie u. s. w. Unter den katholischen Kurfürsten seit 1685 trat allmählich ein Verfall der evangelischen Anstalten ein, namentlich unter Karl Theodor. — Hinsichtlich des katholischen Bayern mag kurz bemerkt werden: die erste Schulordnung für Altbayern entstand unter Herzog Wilhelm IV. 1548 und wurde vervollständigt 1569 unter Herzog Albrecht V.: sie wurde von einer landesherrlichen „Religionskommission" ausgearbeitet und war namentlich gegen das Eindringen der Reformation gerichtet, der Unterricht, welcher mehr und mehr in die Hände der Jesuiten geriet, lehnte sich vielfach an die ratio Sturmiana an. Zuerst erschienen die Jesuiten in Ingolstadt 1549; allmählich nahm die Zahl der Schüler zu; in den Klöstern waren solche innerhalb und

Digitized by Google

außerhalb auch für Laien; so in Tegernsee, Benediktbeuren, Wessobrunn, Scheyern u. s. w. Die Lateinschulen heißen auch Poetenschulen, immer mehr überwuchert von der Ordnung der Jesuiten.

IX. Königreich Württemberg.

Gemäß der Bestimmung der Kirchen- und Schulordnung von 1559 wurden in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wohl fast alle Städte und Städtchen mit Schulen versehen, welche einen oder zwei Lehrer, einen Präzeptor und Kollaborator, hatten; die Lehrer hatten häufig noch das Amt des Meßners (Küsters), auch des Stadtschreibers; auch wurde wohl die Schule vom Diakonus, d. h. dem zweiten Geistlichen versehen. Die acht von Herzog Christoph errichteten größeren Partikularschulen waren in Tübingen, — hier hatte die sog. schola anatolica (auf dem Österberg), eine Trivialschule, schon vor der Reformation bestanden; 1535 errichtete Herzog Ulrich ein paedagogium, welches eine Mittelstufe zwischen Trivialschule und Universität bilden sollte und dessen Lehrer zugleich Mitglieder der Artistenfakultät an der Universität waren, es ging im 30jährigen Krieg zu Grund, — ferner in Calw, Göppingen, Kirchheim, Nürtingen, Schorndorf, Marbach, Urach. Diese Schulen hatten meist nur zwei Klassen, obwohl sie eigentlich für die Universität vorbereiten sollten, und Schüler bis zum 14. Jahr. Nach dem Abgang des Tübinger Pädagogiums war das 1686 eröffnete Gymnasium zu Stuttgart außer den Klosterschulen die einzige, unmittelbar zur Universität vorbereitende Anstalt des Herzogtums: es war hervorgegangen aus einer schon vor der Reformation vorhandenen, 1501 mit einer Schulordnung versehenen Stadtschule, welche 1535 vom Herzog Ulrich zu einem „stattlichen paedagogium" mit fünf Klassen erweitert worden war; an der Spitze desselben stand der „Pädagogarch", welcher auch Visitator der kleineren Schulen war. Von der Einrichtung der Klosterschulen war schon oben die Rede: dieselben wurden im Laufe der Zeit auf 4 reduziert, welche Zahl jetzt noch besteht.

Sonst besaßen noch die Reichsstädte, die jetzt zu Württemberg gehören, ihre eigenen Schulen. In Hall wurde eine ältere Schule neu eingerichtet von Joh. Brenz, die später eine Zeitlang ein Gymnasium illustre war; ebenso wurde in Heilbronn eine ältere Schule in der Reformationszeit verbessert und 1536 eine neue Ordnung erlassen; das Lokal war 1544—1627 das Franziskanerkloster. In Ulm erfuhr die alte Schule eine Reformation 1531 und nahm dann einen raschen Aufschwung, wurde besonders auch von Adeligen viel besucht; eine Schulordnung wurde verfaßt durch den Superintendenten Rabus 1557 und sogar tägliche Visitationen durch Geistliche und Ratsmitglieder abgehalten; 1613 wurde die Anstalt zum Gymnasium illustre erweitert. Statt des Griechischen wurde für künftige Kaufleute auch Italienisch und Französisch gelehrt. In Eßlingen wurde ebenfalls in der Reformation die ältere Schule neu eingerichtet, eine Schulordnung von 1599 rührt von Lucas Osiander her. Biberach und Giengen hatten Schulen um 1590, Ravensburg seit 1546 eine katholische Lateinschule im Karmeliterkloster und daneben seit 1548 eine evangelische Schule, von der aber fast nichts bekannt ist; Reutlingen besaß eine alte vorreformatorische Schule, die dann reformiert wurde, mit einer Schulordnung von 1566. Auch von den kleineren Reichsstädten, wie Aalen, Bopfingen u. a. wird anzunehmen sein, daß sie, jedenfalls seit der Reformation, Lateinschulen besaßen.

X. Großherzogtum Baden.

In Durlach wurde 1586 das Gymnasium illustre eröffnet, welches 1724 nach Karlsruhe verlegt wurde. In dem jetzt badischen Teil der Kurpfalz ist zu nennen: Heidelberg mit dem von Kurfürst Friedrich II. 1546 gestifteten Pädagogium: dieses wurde von seinem Nachfolger Otto Heinrich aufgehoben, aber von Friedrich III. erneuert als „die erste Gelehrtenschule reformierten Glaubensbekenntnisses in Deutschland" 1560. Die uralte, gegen

Digitized by Google

Ende des 14. Jahrhunderts von der Stadt gestiftete „Neckarschule“ wurde damals als Unterrichtsanstalt aufgehoben, dafür aber ein mit dem Pädagogium verbundenes Alumneum für 40 Stipendiaten gegründet, welche in dem zum Pädagogium gehörigen Barfüßerkloster freie Station erhielten aus den Fonds des eingezogenen Stifts Sinsheim. Die Besoldung und Besetzung der Lehrstellen am Pädagogium war anfangs Sache der Universität und des Kirchenrats, später fiel sie dem letzteren allein zu. — In den katholischen Teilen des jetzigen Großherzogtums wurden die Schulen meist den Jesuiten überlassen, wie zu Freiburg, Konstanz u. s. w. Friedrich III. gründete auch 1565 die nachmals berühmt gewordene Schule zu Neuhausen bei Worms in einem ehemaligen Chorherrenstift, 1575 die Ritterschule zu Seltz bei Straßburg, 1566 das Pädagogium zu Amberg; auch wurden in den meisten pfälzischen Oberamtsstädten Trivialschulen gegründet.

Die Melanchthon-Sturmsche Lateinschule: Weiterentwickelung (17. Jahrhundert).

Es ist ein erhebendes Zeugnis von der Macht der geistigen Interessen, wie von der Hingabe ihrer Träger in dem Reiche, das fast ein Drittel des Jahrhunderts der Krieg verheerte, daß die von reformatorischen Köpfen schon vor seinem Ausbruch in Bezug auf das Schulwesen ausgesprochenen Gedanken teils während desselben weiter wirkten, teils nach ihm aufgenommen wurden.

Die verheerenden Wirkungen des Krieges auf ein verhältnismäßig kleines Territorium, das Herzogtum Württemberg, zeigt von Stälins Untersuchung (Württembergische Vierteljahrshefte für Landeskunde VIII, 1. u. 2. Heft): der von 1628—1650 dem Lande erwachsene Schaden belief sich nach dem heutigen Geldwert auf über 3562 Millionen Mark. Von den 1623 vorhandenen 425288 Einwohnern fehlten 1650 nicht weniger als 375186, während sich doch schon viele wieder neu niedergelassen hatten; erst nach hundert Jahren erreichte das Land wieder die Einwohnerzahl von 1623. Der größte Teil lag 1650 noch unbebaut infolge des Menschenmangels, 53 Städte und Dörfer, zahlreiche Kirchen und viele Tausend bürgerlicher Häuser waren niedergebrannt und noch nicht wieder aufgebaut. Ein Bild der Verwüstung und der Sorge um das Gedeihen des Schulwesens zeigt das Herzogtum Gotha (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 3 ff.). Natürlich litten unter dem Kriege überall auch die Schulen. Schola nostra diuturnis bellorum iniuriis paene funditus eversa, heißt es 1657 in der Ordnung von Hamm. Pfarre und Schule des Klosters Roßleben waren von 1639, wo sie zerstört wurden, bis 1675 eingegangen, „sind noch zehn Hütten, waren weiland siebenzig Wohnungen“. „Durch das leidige Kriegswesen,“ sagt Landgraf Wilhelm VI. von Hessen in der Ordnung von 1656, „durch welches unser liebes Vaterland deutscher Nation allerends fast gantz ruinirt und zu boden gerichtet, sind die Schulen dergestalt in unordnung und abgang gerahten, daß eine geraume zeit hero in dem mehrentheil derselben weder



das rechte ziel einer jeden Class gehalten, noch die Zucht gebührender massen gewahret, noch die rechte art zu lehren gebraucht, endlich auf die nothwendige Auffsicht fast durchgehends ziemblich gesparet werden." Sein Superintendent Johann Hütterodt hatte in seinem Bericht von 1653 gesagt, man habe viele Lehrer, welche dozieren sollten, was sie selbst nicht gelernt hätten, denn während des Krieges habe der Schulunterricht zur Heranbildung von Lehrern durchaus nicht genügt; auch seien sie zu schlecht besoldet. Noch stärker betont der treffliche Herzog August von Braunschweig im Eingang der Braunschweig-Wolfenbüttelschen Schulordnung von 1651 die eingerissene Sittenverderbnis. Die Erfahrung bestätige mehr als genug, daß bei dem landverderblichen verfluchten Kriegswesen unter anderem auch die Erziehung der Jugend sogar verderbt sei, daß wo nicht bei Zeiten dazu gethan werde, man des Unglücks und Elendes kein Ende absehen, sondern, gleichwie die Jugend anstatt ernstlicher Gewöhnung zu Ehren, Tugend und allem Guten, bei nichts anderem als barbarischem Wesen und Exempeln aufgewachsen, also man inskünftige und in wenig Jahren keiner anderen als böser mutwilliger civium Reipublicae zu erwarten, welche sich keines Bösen und Unrechtes scheuen, sondern die durch Gottes sonderliche Gnade von der hochschädlichen Kriegesflamm noch etwan übrig gebliebene rudera Reipublicae ferners über einen Haufen werfen werden. Auch er bezeichnet als die erste Ursache das, daß die Praeceptores so viel zu ihrem Sold sich nicht zu erfreuen gehabt, davon sie notdürftiges Essen und Trinken, zu geschweigen Kleider, und andere unentbehrliche Notdurft nehmen könnten; als die zweite, daß sie keinen respect oder Ehr, sondern hingegen lauter Spott, Veracht- und Beschimpfung in bürgerlichen conversationen und Zusammenkünften zu erwarten gehabt. Da sei niemand auch unter gemeinen Bürgern, welche ihnen zu weichen oder die Oberstelle zu lassen gemeinet, sondern es müsse sich der arme Praeceptor, ob er schon Rector, Conrector oder Subrector sei, welchem die ganze Stadt oder Commun die Seelen ihrer Kinder anvertraue, welcher auch die fundamenta mit seiner institution legen müsse, wie über 20, 30 oder mehr Jahre die ganze Respublica oder Gemeine desselbigen Ortes sein soll, von Handwerksleuten, Schustern, Schneidern, Bäckern, Brauern, Krämern und anderen, welche nur dasjenige arbeiten und verschaffen, was zu Bedeck-, Bekleid- und Erhaltung des elenden Leibes nötig, ja auch denen, so wohl gar nichts zum gemeinen Besten thun, sondern entweder von finantz und Wucher oder dennoch von demjenigen leben, was ihnen ihre Voreltern hinterlegt, fruges consumere natis, hinunter stoßen und verachten lassen. Nun mache sich freilich ein herzhafter, ehrbarer Mensch daraus nichts; aber es sei doch in dieser Welt und Unvollkommenheit also beschaffen, daß nicht allein der Mensch ohne notwendiges Essen und trinken und andere unentbehrliche Unterhaltungsmittel nicht leben könne, nebst dem auf einen Vorrat zu Behuf des Alters und andere Not, welche ihm auf mancherlei Fälle zu Handen stoßen könne, auch zu Unterhaltung der Seinigen, wenn sie in Witwen- und Waisenstand geraten

sollten, nicht unbillig nach Anweisung des göttlichen Worts selbst notwendig bedacht sein müsse, sondern es wollen und müssen die Menschen zu Verrichtung des Guten insgemein durch die beiden bekannten Mittel, praemiis und poenis, angeführt sein, außer denen wenig in dieser Zergänglichkeit anzurichten. „Welches dann der rechte Brunnquell und Ursache ist, warum so wenig ingenia zu Schuldiensten Lust und Beliebung tragen, weniger dasjenige excoliren und von Grund aus studieren, was zu gründlicher institution der Jugend dient, sondern nur die, welche ihre gehoffte Beförderung, insonderheit zum Predigtamt so bald nicht erlangen können, gleichwohl auch kein Mittel, sich auf Universitäten oder sonsten länger zu erhalten übrig haben, sich nur interims-Weise an eine Schule begeben" u. s. w. Aus dem geschädigten Lehrerstande wird dies bestätigt. In der Oratio valedictoria, habita Jenae, Calendis Junii, anno 1643, cum ab Officio Rectoris Scholae ad munus Ecclesiasticum Vinariam se conferret (Jena 1653, S. 209) sagt der Mag. Christian Chemnitz, zu der Schule zu gehen sei meist nichts anderes, als in pistrinum, ubi quamdin velis, ferias celebres esuriales et post Herculeos labores vix habeas, nnde crepantia domare possis intestina . . . Salaria dantur parca mann et exigua, quandoque etiam nulla. Es giebt nur Einen Trost: utcunque miseri sint, contemti, pauperes et pene nulli, coram impio hoc mundo, qui scholis praesunt: beati tamen sunt, honorati, divites et pretiosi in oculis omnipotentis nostri Dei et in facie omninm sanctissimorum Spirituum et Archangelorum. Mehr auf die niederen Schulen bezieht sich, wenn es in der Magdeburgischen Schulordnung von 1658 heißt: „es sei leichtlich zu ermessen, warum sowohl in Städten als in Dörfern so viel unbändige, gottlose, ungezogene und ungeschickte Leute zu finden, weil der Besoldungsmangel den Mangel tüchtiger informatorum an den meisten Örtern verursache und denen, so ihr Handwerk und Haushaltung treiben, unmöglich sei, der Schüler gebührend abzuwarten. Aber eben die Schüler praesertim hoc tempore, quo superiorum temporum calamitatibus epidemicis passim dissipati sunt, aegre recolligi hactenus potuere (Ordnung des Gymnasiums zu Halle von 1661). Da und dort wurde auch die Errichtung neuer Anstalten unmöglich gemacht; so beschied der große Kurfürst die Städte der Grafschaft Mark 1642 abschlägig, weil „bei diesem annoch wehrenden Elend und erbärmlichen Kriegsläufften zu Fundierung eines Gymnasii des Orts (Hamm) nicht wohl werde zu gelangen sein".

Im Organismus der Lateinschule handelte es sich zunächst um die Stellung der Muttersprache, und zwar noch keineswegs in dem Sinne, sie unter die Unterrichtsgegenstände aufzunehmen, was allerdings z. B. Caselius befürwortete, wenn man einen tüchtigen Lehrer finde (Morhof, Polyhistor I, p. 450, ed. 2), sondern als Unterrichtssprache. Als solche drängte sie sich von selbst im Religionsunterricht auf. Der Lateinschüler mußte so gut als der der Volksschule seinen Katechismus deutsch können. Außerdem finden sich schon früh (Beuthen 1614) die

Perikopen, die Psalmen, die Weisheit Salomos und Sirach in deutscher Sprache und so weiter im Laufe der Zeit ein Spruchbüchlein (Frankfurt a. M. 1654), Erklärung des Katechismus ex Gesenio (Güstrow 1662), Avenarius' Gebete (Sorau 1650) und anderes zum Teil in den zwei bis drei unteren Klassen; in Stralsund tritt erst in der vierten der lateinische Katechismus ohne Erklärung hinzu, in der fünften sollen ihn die Schüler so inne haben, daß sie auf deutsche Fragen lateinisch antworten können. Man hatte überdies in der unteren Klasse auch Schüler, die nur deutsch lesen und schreiben lernen wollten und dann abgingen; ein Zusammenunterrichten war nur möglich, wenn alle deutsche Bücher oder, wie in Halle 1661, das ABC, den Katechismus, den Donat, die Wurzeln oder das Vokabular und die Colloquia lateinisch-deutsch hatten. Ähnliches findet sich in Gotha (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 59. 63). Viel weitergehend und als Grundsatz heißt es in der landgräflich hessischen Ordnung von 1656: Arithmetica und Musica sollen deutsch doziert werden. Denn „nachdem undienlich ist, vom Latein erst anzufangen, ehe man das Deutsche gelernet, so soll der Anfang des Unterrichts von demjenigen, so den Schülern am leichtesten zu fassen und zu verrichten ist, gemacht und die angehende Jugend in den untersten Klassen deutsch unterrichtet und zu anderen höheren Sachen und Sprachen vorbereitet werden".

Hier zeigt sich die Nachwirkung des Grundsatzes von Ratke: alle Unterweisung geschehe zuerst in der Muttersprache und wann der Lehrjünger derselben mächtig, alsdann werde er erst zu anderen Sprachen zugelassen. Für diese erkannte man jetzt in der Muttersprache das von der Natur gegebene Hilfsmittel, vor allem für die lateinische Sprache. So sagt der Rektor Wolf in Stralsund in einer Rede de calumnia (1618), er hätte auch einen anderen Stoff wählen können, wie de laudibus linguae Germanicae; diese habe einen besonderen Wert dadurch, daß durch ihre Kenntnis die Schüler ad percipiendum Latinum sermonem forent habiliores, aptiores, alacriores. Hielt man andererseits an dem alten Ziele fest: ut pure et eleganter pueri latine loquantur et scribant (Stralsunder Ordnung von 1643), so schien dieser Grundsatz die Erreichung des Zieles zu gefährden und darauf zu führen, daß eine via brevis, facilis, ad discentium captum accommodata gefunden werden müsse (so schon die Schulordnung von Beuthen 1614).

Diese suchte man zum Teil in vorsichtiger Weiterbildung des Herkömmlichen, zum Teil in einer grundstürzenden Neuerung, immer aber mit größerer Berücksichtigung der Muttersprache.

So hat die überkommene Methode des Elementarunterrichtes schon Johannes Rhenius (geb. 1574, Konrektor in Leipzig, 1618—1624 Rektor in Eisleben, 1633 in Stargard und Kiel, 1634 Konrektor in Husum, gest. 1639) weitergebildet mit seinem Donatus Latino-Germanicus seu Ratio Declinandi et Conjugandi. Cum Sententiis sacris 1611 (ed. ultima 1639), die letzteren besonders als S. S. ex Evangeliis dominicalibus et aliis Scripturae partibus aetati

puerili convenientes d. i. Geistliche Sprüche, aus den Sontags- und Fest-Evangeliis und anderen Stücken h. Schrifft, Vor die Jugend zusammen gezogen (1621). Er giebt schon zum Donat immer die deutsche Übersetzung, denn er teilt den Grundsatz des J. Lipp: Generalia memoriae subsidia: primum est plena rei intellectio. Memoria enim sine praeeunte vera r. i. est moria. So fängt er damit an: Quot sunt partes orationis? Wie viel sind p. o.? Octo, achte u. s. w. Dann 1. Dekl. mensa der Tisch, penna die Feder, aqua das Wasser. Darauf folgt, hier wie überall, eine Menge von Vokabeln derselben Art. Bei der Konjugation fragt man z. B.: Wie kann man wissen, wie im Activo praes. und imperf. conj. recht zu verdeutschen sei? . . . Wie machet man einen Optativum? Man setzt utinam zum conj. Später impersonalia: me oportet ich muß, te op. u. s. w., also auch me pudet, poenitet u. s. w. Zuletzt kommt eine kurze Syntax mit Beispielen (S. 242—259), dann Beispiele für die Exercitatio, zuerst lateinische: amo te et patrem tuum u. s. w., dann: ich liebe dich, denn du liebest mich u. s. w. Nachdem durch diese Einübung der Deklination und Konjugation mittelst der ἐπαγωγή oder inductio möglichst vieler Formen, die ein Gefühl für die Bildung zu stande bringen, das Verständnis derselben erschlossen ist, giebt er dem Lehrer für die nächste Stufe eine Anleitung in dem Tirocinium latinae linguae, facillima ratione pueris commonstrans usum declinationum et conjugationum, nec non communiorum regularum syntaxeos: accommodatum iis, qui paradigmata Donati jam utcunque tenent et regulas de genere nominum ediscunt (Lipsiae 1613, ed. 1639, 240 S.). Das Büchlein giebt die Repetition der Formenlehre in lateinischen Beispielen zur Syntax, worin eben das Neue zum Teil bestand und was die Vertreter des gewöhnlichen Lehrgangs tadelten, z. B. der Rektor Joh. Seb. Mitternacht in Gera in der Paedia, 1657, S. 165. Die Beispiele werden aber, und dies ist eine zweite Neuerung, mündlich durchgenommen. Denn in dem Gehörsinn major quaedam vis et efficacia, major etiam jucunditas est, weshalb Aristoteles ihn κατ' ἐξοχὴν auch die αἴσθησις τῆς μαθήσεως nennt; er empfängt tiefere Eindrücke, weil die menschliche Stimme wie etwas Lebendiges ist, während das Objekt des Gesichtssinnes ein totes und unbewegliches Bild des Gegenstandes scheint. Viva vox praeceptoris se multo rectius ad infirmitatem et captum puerorum accommodare potest, cum ei νοῦς ac prudentia subsit, quam nudae litterarum figurae, quae etiam diu intuendo puer citius defatigatur. So folgen denn der ersten Regel, der über die Kongruenz, lateinische Beispiele über sum: Sum bonus Christianus vel ego s. b. Chr. Es bonus puer, vel tu es b. p. Meus pater est bonus vir, mea mater est bona mulier etc. . . Cur non es bonus et diligens? . . Quis est hic vir? Dann Beispiele über die Tempora, wie Heri non eram in schola. Cur non eras heri in templo?, und Modi, dabei ut mit conj., und die consecutio temporum — Si rogatis me, ut sim diligens in studiis meis, libenter ero pius et diligens; beim Infinitiv auch spero, me cras futurum esse tuum

convivam — zu sum allein auf S. 3—20. So werden dann die Konjugationen durch Beispiele erläutert, die erste „vorzugsweise durch solche von dem Lieben Gottes, der Eltern und Geschwister, der Lehrer und Freunde und dem Ermahnen dazu, die zweite durch solche vom Lehren, Sehen und Antworten und vom Erbarmen Gottes und der Menschen, die dritte vom legere, scribere, mittere, afferre, accipere von Briefen, Nachrichten, täglichen Bedürfnissen und vom loqui mit anderen, die vierte von audire, venire, ire und experiri". Die Syntax von S. 130—236 bietet meist aus den Alten gezogene Beispiele. Sobald aber eine Reihe angeschrieben und vorgesprochen ist, muß der Lehrer deutsch fragen, während der Schüler den Donat offen vor sich hat, z. B. Quid significat Ich bin ein Christ, Du bist . . . mein Bruder ist . . ., wir sind Christen u. s. w., oder bei scribo: Quid significat Ich schreibe dir einen Brieff? Du schreibest mir einen langen Brieff. Deine Mutter schreibt uns oder meinem Bruder einen langen Brieff, einen kurtzen B., viele Brieffe? Dabei zeige der Lehrer das διότι, per quam regulam syntaxeos dicatur Ego scribo, scribo epistolam, Rogo ut scribas, Audio te scribere u. s. w. Dies alles ohne Buch; erst nachher soll der Schüler es zu Hause zur Wiederholung gebrauchen. Ist dies eine Zeitlang geübt, so dürfen die Knaben ihre eigenen Kräfte versuchen, doch nicht ohne Anleitung, z. B. bei dem Satze: Wir wollen euerem Vater die folgende Woche einen langen Brief schreiben, verfahre man so: Wir wollen schreiben (?) Scribemus. Was? einen l. Br. longam epistolam (Nach dem Verbo folget ein Acc., wenn man fraget Wen oder Was). Wem? e. V. vestro patri (Ein jeglich Wort hat einen dat. nach sich, wenn man fraget Wem?). Wann? D. f. W. Sequente septimana (Wenn man siehet auf die Frage Wenn oder zu welcher Zeit, so stehet das Nomen temporis im Abl.). Auf diese Weise wird die Grammatik fest eingeprägt und zugleich auf das exercitium stili in den oberen Stufen vorbereitet. Die Autoren aber sind auf der nächsten Stufe Colloquia Corderii und Formeln aus Terenz, auch zuweilen ein Brief Ciceros, für die studia der adolescentes (nach dem Anfang des Griechischen) der ganze Terenz, die fabulae Camerarii, einige Bücher von Ciceros Briefen, die officia und leichteren Reden, Muretus, Ovid, Virgil, Horaz. Den Terenz hat Rhenius dann mit eingeschalteter Übersetzung herausgegeben (1627, Anfang der Andria: Vos [reliqui servi] Ihr anderen Knechte, auferte istaec intro nehmet diese Dinge hinweg und traget sie hinein, abite gehet hin), damit die Knaben sofort und ohne Schwanken die beiden Sprachen an einander applizieren und die Ellipsen und Aposiopesen ergänzen können. So hat er auch Latino-Germanice die Fabeln Äsops, die Sturmsche Auswahl der Briefe Ciceros, cum analysi etymologia et phrasibus, 1628 de officiis, den Cato m. und Lälius, sowie 1630 das Somnium Ciceronis und die Paradoxa herausgegeben (nach Lattmann S. 88—129). Ein Kuriosum ist das Tirocinium linguae Graecae (1629): es giebt nämlich als Beispiel der conj. barytona τύπτω in allen Formen mit deutscher und lateinischer Übersetzung (S. 13—83), und daran schließen

sich, anfangend mit dem Activum indic. modus praesens sing. bis zu den verbalia von S. 84—334 lauter phrases mit dem Verbum schlagen; für die Verba auf μι ist das Paradigma εἰμί, die Beispiele mit diesem stehen S. 335—421. Eine Appendix giebt alphabetisch die Deponentia, ohne Beispiele (S. 449).

Von Rhenius beeinflußt ist ein Übungsbuch mit nur deutschen Sätzen, das für die Schüler berechnet war, des Nürnbergers M. Christophori Speccii Praxis declinationum consistens in exemplari illustratione regularum cardinalium syntaxeos d. i. Teutscher Exemplarischer Unterricht, wie die Declinationes können gebraucht werden in den Reguln deß Syntax. Allen denen dienstlich, welche ein gut fundament zu legen begehren, ehe denn sie meine Praxin Conjugationum und meine Praxin Phrasium Calvisii oder andere Teutsche Argumentlein für die Hand nehmen und lateinisch vertiren (Nürnberg 1633) und die genannte Praxis Conjugationum et quaestionum syntacticarum, sive regularum communissimarum. D. i. Hundert und ein und neunzig kleine Argumentlein oder Exercitia auf alle Conjugationes gerichtet, für diejenigen, welche anfahen etwas Teutsch in die Lateinische Sprach zu versetzen (bei Lattmann S. 129—145). Es ist in verschiedenen Bearbeitungen (einer ganz umgestalteten von Esmarch 1775, 9. Aufl. 1816; hier heißt es, im ursprünglichen Buche „stehen sehr wenige vernünftige Gedanken") lange im Gebrauch gewesen.

Einstweilen waren auch die Methoden von Ratke und Comenius ans Licht getreten.

Bisher mußte das Latein, da es „nirgends keine Muttersprach" war, „ex Praeceptis Grammatices, Vocabulariis, auch Lesung alter und bewährter Auctorum mit Aufwendung vieler Zeit und Mühe erlernt werden" (J. G. Seybold — s. u. — in der Dedikation der Grammatik).

Jetzt wurde diesem Unterrichtsgang ein anderer entgegengestellt durch den Satz: Der usus leistet mehr, als die regulae. Er war schon vor Ratke ausgesprochen worden von N. Frischlin (s. o. S. 23 und Gesch. der Erz. IV, 1, S. 58), aber auch von anderen. Der kurpfälzische Rat und Heidelberger Jurist Marquard Freher, der, 1565 in Augsburg geboren, auf der Universität Bourges unter Cujacius (s. Gesch. der Erz. III, 1, S. 125) 1585 zum licentiatus juris promoviert war und 1614 starb, handelt in dem Traktat De principum juniorum electoralibus domibus natorum institutione in Grammatica seu lingua Latina[1] von der Methode der alten römischen Grammatici, usu perpetuo et bonorum auctorum interpretatione, imitatione, exercitatione puritatem linguae pariter cum varietate doctrinae comparare et tradere, und fügt daran den Wunsch, utinam eam potius et solam rationem in scholis teneremus, quam insipidissimis regulis et praeceptis aerumnabili labore inculcandis et praepostere describendis, ediscendis

[1] Repraesentatio reip. Germanicae s. tractatus varii de Sacri Romano-Germanici imperii regimine variorum etc. ed. Job Oelhafen, Noribergae 1657, p. 615.

tenera ingenia fatigandi tempusque terendi: melius, opinor, res litteraria haberet. Etwa gleichzeitig gab Ratke als Ergebnis seines Satzes: keine Regeln einer Sprache dem Lehrjungen fürschreiben, viel weniger auswendig zu lernen aufbringen, er habe denn zuvor die Sprache selbst aus einem bewährten Autor ziemlicher maßen erlernt, seine Methode kund, den Anfang mit dem Lesen des Terenz zu machen. Diese wurde aber im strengen Sinne nur wenig befolgt (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 83 und IV, 1, S. 9). Es schien praktischer dem usus nicht einen Schriftsteller, sondern selbstgebildete Phrasen und Sätze zu Grunde zu legen. Auch dies war schon 1609 von E. Lubinus für das Griechische durchgeführt und z. B. von C. Dornavius[1] für das Lateinische gefordert worden, als 1615 in England die Janua linguarum des Jesuiten Batheus erschien, die 1617 von Isaak Habrecht in Straßburg bearbeitet wurde (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 270 A.). Aber erst die Janua des Comenius (1631) fand weitere Verbreitung. Im Laufe des Jahrhunderts war sie, das Vestibulum (seit 1633) und der Orbis (1657) an vierunddreißig einzelnen Schulen und außerdem in denen des Erzbistums Magdeburg, des Herzogtums Braunschweig-Lüneburg, in Oldenburg, Waldeck, Mainz, Hessen-Darmstadt und der Grafschaft Sponheim eingeführt.[2]

Schwerlich mit Recht darf man sagen, die methodischen Gedanken des Comenius überhaupt seien in eine der Schulordnungen jener Zeit aufgenommen worden. Für die des Erzstiftes Magdeburg von 1658 ist es schon chronologisch unwahrscheinlich, da die große Unterrichtslehre doch erst mit den Opera omnia bekannt wurde. Vielmehr findet sich hier außer der Janua, dem Atrium und dem Orbis pictus nur die Stelle über die vier Perioden der Erziehung aus dem Informatorium (Nürnberg 1636) aufgenommen; sonst ordnet sie die Benützung einer in Magdeburg herausgegebenen Geistlichen Gedenkkunst, der Bilderschule des Evenius für den Religionsunterricht an, für das Lateinische auch Reyhers Colloquia, seine Excerpta aus Terenz, Plautus und Cicero, für die Sachen die Gothaischen Nützlichen Wissenschaften (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 9. 21. 60. 42). Nur die Hilfsbücher des Comenius für den lateinischen Unterricht kommen wirklich in Betracht. Indessen übte man zuerst den Donat ein, d. h. die Paradigmata der Deklinationen

[1] Man solle den Knaben librum aliquem probi succi amoenique floris geben, daraus die Regeln entwickeln und diese dann mit dem durch Selbstthätigkeit zur Selbständigkeit zu führenden Schüler eingeübt werden. C. Dornau, geb. 1577 in Sachsen, studierte in Jena und Leipzig Philosophie und Medizin, Arzt und Erzieher von Adeligen in Prag, 1608—1615 Rektor in Görlitz, 1616 Professor morum an dem Gymnasium zu Beuthen, 1617 Rektor desselben und des Pädagogiums, 1620—1632, wo er starb, in ständischen Diensten und fürstlicher Leibarzt, verdient Erwähnung, weil er wegen seines Ulysses scholasticus, 1619, von Comenius magnus animadversor errorum, quos committunt scholae, genannt wird. Seine Bedeutung überschätzt A. Sellmann, C. Dornau, ein pädagogischer Neuerer im Anfang des 17. Jahrhunderts. Erlanger Dissertation 1898.

[2] R. Aron in den Mitteilungen der Comenius-Gesellsch. IV. Bd., 1895, S. 217—241. Vgl. auch über das Methodische Lattmann S. 49—88.

und Konjugationen und dann das Vestibulum, das man schätzte, „weil simplicissimae constructiones, dergleichen den Kindern anfänglich gegeben werden müssen, darin vorlaufen und die Wörter gutes Teils in ihrer eigentlichen Bedeutung, desgleichen die epitheta oder adjectiva, nicht weniger die verba, so rerum propria bedeuten, zu ihren gehörigen subjectis gesetzt werden“ (so Joh. Seb. Mitternacht, Paedia S. 169). Charakteristisch ist aber, daß man der Janua in Deutschland sofort den deutschen Text beigab (schon Docemius 1633: „mit einer Deutschen Übersetzunge, und einem sehr ausführlichen beydes Lateinischen und Deutschen Register, darein nicht allein dieselben Wörter, so in der Janua, sondern auch vielmehr der gestalt hinein gesetzet, daß es kan an statt eines Lexici seyn, zu dem auch die Quantitet der Syllaben, der Nominum Genera, vnd Declination; der Verborum aber eigentliche Formirung, sämptlich begriffen werden. Welchem aber diß gleichsam als der Schlüssel ein Form zu compariren, moviren, decliniren vnd conjugiren angehangen wird“). Sodann gab 1634 Mochinger die Janua trilinguis heraus ob scholarum regni hujus usum. Diese Arbeiten vermehrten sich, und ganz unverändert mögen die Schulbücher des Comenius selten gebraucht worden sein. Für Gotha z. B. wurde die Janua von A. Reyher überarbeitet (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 60). Anderswo machte man eigene Vocabularia, so das öfters erwähnte V. maius latino-germanicum in quinque libros divisum in usum scholae Ulmensis von dem Konrektor Joh. Mayer, 1643 und öfters (607 zweispaltige Seiten in kl. 8°), eine Nomenklatur aller möglichen Wörter und Phrasen aus der alltäglichen Umgangssprache, aber ohne zusammenhängende Sätze. Wenn der Verfasser erklärt, er wolle sich auf das Nötige und Brauchbare beschränken, so hat er diesen Begriff sehr weit gefaßt und zu seiner wegwerfenden Äußerung über das „Keller- und Küchenlatein“ hat er kaum ein Recht. Auch der Orbis pictus war ursprünglich nur lateinisch. Die erste besondere, in Nürnberg gedruckte, also auf Deutschland berechnete Ausgabe (1658) hat schon die deutsche Übersetzung dabei. War dies einmal gegeben, so lag der weitere Schritt nahe: man gab nur den deutschen Text und aus dem lateinischen nur die Vokabeln. Damit war das Buch zu einer Sammlung von Übersetzungsaufgaben aus der Muttersprache ins Lateinische, von Thematen aus allen Gebieten des Lebens und Wissens, kurz von Exercitien geworden. Wurde es dann noch erweitert, so nannte man es, wie es scheint, auf J. Dilherrs Vorschlag, Officina. So die Officina scholastica novo et singulari cum docentium tum discentium usu aperta (Anklang an Janua). Das ist: Neue Schul-Officin, darinnen über 400. in 25. Classes eingetheilte, und von allerhand Natürlichen, Häuslichen, Bürgerlichen, Politischen und Geistlichen Sachen handlende Tituli zu befinden; so wol für jederman ins gemein anmutig zu lesen, als insonderheit in den Schulen, an statt der Exercitiorum stili, mit nicht geringem Vortheil der Praeceptorum, und sonderbarem Nutzen der Schüler, zu gebrauchen. Jetzund zum dritten mal mit sonderbarem Fleiß eröffnet, mit vielen neuen Tituln gemehrt,

und hin und wieder verbessert von J. G. Seybold, Gymnasii Hallensis Collega (Nürnberg, Endtner 1687). Das hatte Comenius nicht im Auge, wenn er in der Inhaltsangabe in den Opera omnia sagte: si tamen vernaculis etiam linguis eum placeat concinnari, sondern nur die Beigabe der Übersetzung als Hilfsmittel zum Verständnis des Textes (gegen Pappenheim, Monatshefte der Com.-Ges. 1892, S. 58). Seybold, dessen erste oder zweite Ausgabe 1667 erschien,[1] steht also auf demselben Standpunkt, wie Comenius: die Schüler sollen sich über alles lateinisch ausdrücken können; aber er giebt die Vokabeln, „damit sie des vielen und verdrießlichen Aufschlagens überhebt sein möchten"; wie man den Mägden die Brunnen in den Häusern oder dabei und nicht vor die Stadt hinaus setze, „damit sie ihren Lohn scilicet cum dispendio temporis et aliorum domesticorum negotiorum neglectu recht verdienen möchten" u. a. Auch die Lehrer sind der Mühe des Diktierens und des Bedenkens, was sie proponieren sollen, subleviert. Die Knaben aber können sich die Zeit nehmen, die Teutsche Orthographiam besser in acht zu nehmen und also nicht nur sauber, sondern auch korrekt lernen zu schreiben, da sie sonst, wenn man die argumenta ex tempore diktiert, welches doch aus seinen sonderbaren Ursachen nicht gar soll unterlassen werden, sie dieselbe vitiosissime pflegen zu exzipieren. Was Seybold aus Comenius genommen hat, hat er variiert;[2] das andere „mit Aufschlagung mancherlei Bücher und nicht geringer Mühe zusammengebracht".

Welche Unmasse von Sachen und Namen in die Köpfe mußte, möge der erste Teil eines Satzes aus Class. VI Tit. 3 Von den Artzneykräutern veranschaulichen: „Wiewol alle Kräuter, keines ausgenommen, eine Krafft zu heilen haben, jedoch

[1] Die 3. A. hat neben dem Titel ein Bild des Verfassers mit der Umschrift seines Namens und der Angabe Aet. 49. A° 1667, woraus sich auch sein Geburtsjahr ergiebt (zu L. Fränkel, Allg. d. Biogr. XXXIV, S. 80).

[2] Zur Vergleichung mit einem Teil des Abschnittes Gesch. der Erz. III, 2, S. 234 f.: Bei Seybold heißt es Class. I, Tit. 10: „Von der Schreibkunst. In den Schulen wird auch die Schreibkunst erlernt, welche wir brauchen, wenn wir entweder nöhtige und nützliche Sachen, die wir behalten wollen, aufzeichnen, oder Brief an die abgelegene und ausländische Ort verfertigen, in welchen wir denselben unsere Gemüts-Meinungen entdecken. Zum Schreiben aber gebrauchen wir insgemein die Gansfeder, deren Kiel wir mit einem Federmesserlein pflegen zu schaben (glätten). Wenn sie geschaben sind, pflegen wir dieselbe zu schneiden, und für die Abfließung der Dinten mit Zerspalten ein Schlitz (Spalt) zu machen, dernach in das Federrohr (pennal) zu stecken. Zum Schreiben wird neben dem Pappyr auch die Dint erfordert, welche aus den Dintenkrüglein in das Dintenfaß gegossen wird. Man pflegt beede Seiten voll zu schreiben, wenn das Pappyr nicht durchschlägt (fließt); die frische (noch nasse) Schrift trucknet man entweder mit einem Fließpappyr (Leschblat) oder mit dem Streusand aus der Sandbüchsen." Dazu am Rand folgende neunzehn Phrases: ars scriptoria, uti, memoriâ comprehendere, consignare, literas ad dissitos et exteros exarare (scribere), sensa mentis relevare, penna anserina, caulum scalpello laevigare, temperare, pro defluxu atramenti diffindendo crenam facere, in thecam calamariam condere, requirere, ex culullo in atramentarium transfundere, utramque paginam scribendo complere, literas transmittere, recentem scripturam siccare, charta bibula, arena scriptoria, theca arenaria (pulveraria). Über die Schreibkunst der Alten u. s. w. handelt Tit. 11.

Digitized by Google

werden etliche absonderlich also genannt, weil sie die Natur merklich angreiffen. Wollen aber die Namen nur der bekanndtesten berühren; als da sind die Salbey, welche gemeiniglich zu der Rauten gepflantzt wird, Attich, Isop, die Spicanard, das Gichtkraut, die Betonien, Wegwart; deßgleichen die Hirschzung, Alantwurtz, die Lindenblüt und Eichenmistel" u. s. w.

Überhaupt wird nunmehr das Exercitium germanico-latinum, metaphrasticum, soluta et ligata, argumentum, extemporaneum (pro loco) et domesticum eingeführt. Als Klassenübung, heißt es in der landgräflich hessischen Ordnung von 1656, soll man, damit die Knaben sich an keine unartige, grobe und barbarische Art im Reden und Schreiben gewöhnen, sondern vielmehr rein und tüglich Lateinisch oder Griechisch reden und schreiben lernen, denen der vier obersten Klassen aus einem classico autore einen lateinischen, und denen der zwei obersten einen griechischen Text an die große Tafel schreiben, anstatt einer materien, argumentsweise, in deutsche oder andere Sprache übersetzen lassen, bald darauf ihn auslöschen und die Version korrigieren, auch von neuem ins Latein oder Griechisch verwandeln lassen, dadurch dann gar leichtsam zu verhüten ist, daß nicht allein die lateinische Art zu reden nicht verdrehet noch geändert und verderbet werde, sondern auch daß die praeceptores in correctione exercitiorum, wie leichtlich solches entweder wegen vieler Mühe oder auch wohl aus Unwissenheit geschehen kann, nicht verfehlen. Erst in der obersten Klasse kommt dann die freie Arbeit: der praeceptor mag entweder publice oder privatim einen schönen Spruch oder Vers ex probato autore Latino seinen discipulis pro exercitio styli aufgeben, ihn erst ins Deutsche, nachmals, wann's korrigiert, in gemein Latein oder auch wohl sein zierlich Latein, und so forter eben solches, wo es korrigiert ist, ins Griechische oder in ein metrum, ja auch in formam alicujus chriae übersetzen lassen. So alsdann allerseits analysis grammatica, rhetorica, logica und poetica, wie auch manuductio ad ethicam christianam wohl geübet und getrieben wird, ist unglaublicher Nutz und Wirkung, teils den praeceptorem aufzumuntern, teils den Knaben in stylo fertig und fest zu machen, durch Gottes Segen zu gewarten. Auch sonst wird angeordnet, daß der Stoff aus den eben gelesenen Autoren, aus Cato, Äsop, aus Ciceros Briefen, Reden, den Geschichtschreibern zu entnehmen sei, non autem peregrinas materias, in quibus nullum imitationis vestigium (Halle 1661, Stralsund 1643); optime fiet, si praeceptor prius ipse latina concinnet, deinde germanice vertat, ne quid coactum aut contortum habeat latina compositio (ebenda). Er soll das Teutsche zu Haus mit Fleiß konzipieren und auf die regulas syntacticas von einem capite zum andern richten, damit keine überhüpfet und stark darüber gehalten werde, auch keiner ad Secundam, ehe er grammatice schreiben kann, promoviert werden (lateinische Schule zu Frankfurt a. M. 1654). Für die zweitoberste Klasse schreibt die Güstrowsche Ordnung von 1662 vor, man könnte auch kleine historicas, so von andern latine oder graece geschrieben, als Älianus und Valerius Maximus,

item Cornelius Nepos sein, verdeutschen und zum Argument geben, und danach aus dem autore selbst diktieren, wann die Schüler es zuvor latine oder graece vertiert haben, auf daß sie sehen, wie es die autores selbst gesetzet, welche sie imitieren sollen ... Bisweilen soll man sie eine Epistel Ciceros in die deutsche Sprache bringen lassen, daß sie die autores verstehen und gut teutsch reden und schreiben lernen. Dies ist als exercitium latino-germanicum zu verstehen, wie sie auch sonst erwähnt werden. In Stuttgart wurde 1654 angeordnet, damit die Schüler die Muttersprache besser ergreifen und exkolieren möchten, sollen in ihren argumenta alle „ungewöhnliche, übelverderbte, unbeutsche, dunkle und unlautere" Wörter vermieden, auch ihnen wöchentlich oder alle vierzehn Tage etliche paragraphi ex autore quodam vere latino in deutsche Sprache zu übersetzen fürgegeben werden. Ebenso in Mörs 1698, in Soest 1702. Auch die gräflich hanausche Ordnung von 1658 trifft Bestimmungen, und zwar nach den verschiedenen Stufen, über die Übersetzungs- und Retroversionsübungen: Täglich sind nachmittags kleine argumenta oder sententiae, auf das Alter und lectiones so viel möglich gerichtet, bald teutsch lateinisch zu machen, bald lateinisch teutsch oder griechisch oder griechisch lateinisch; und wiederum aus der Komposition (illa remota) in vorige Sprach zu übersetzen, wie auch bisweilen an derselben Statt verwechselte Verse wieder in ihre Ordnung zu richten; am Mittwoch und Freitag aber nachmittags völligere argumenta tam latina quam graeca, jedoch jener mehr; oder auch materia versuum proprio Marte componendorum. Das hat der praeceptor dann zu übersehen, die Schüler haben die Fehler, darinnen nur notiert, selbst zu verbessern und in ein Argumentbuch zusammenzuschreiben. Dabei dann die praeceptores werden wissen, ihre lectiones, praecepta grammaticae, syntaxeos, rhetoricae et prosodiae, samt den paradigmatibus declinationum et conjugationum und zwar sonora voce et audientibus cunctis zu examinieren und zu zeigen, wie sie die Schulknaben jederzeit gebrauchen sollen.

Jener manuductio ad ethicam christianam dienten auch besondere Übungsbücher; ein solches gab Seybold 1670 heraus u. d. T. Officina virtutum in brevium Exercitiorum formam redacta. Tugend-Schul d. i. Ein Bericht, wie die liebe Jugend in den Schulen zu allerhand Christlichen und Gott wol-gefälligen Tugenden, vermittelst 186 kurtzer sogenannter Argumentlein, nutzlich und erbaulich könnte angeführet werden. Nürnberg 1720 (Vorrede 1670).

Eine andere Tendenz verfolgte des Collega in Frankfurt a. M. Joh. Henrici Exercitiorum scholasticorum styli latini centuria prima et secunda, Lateinischer Sprach Teutsch vorgeschriebene Schul-Übungen, deren Inhalt und Materien aus denen anmuthigern und galanten Studien, welche von denen Gelehrten Humaniora genennet werden, hergenommen und aus der fürtrefflichsten Männer Schrifften zusammen getragen, jungen Leuten zu Nutz und Ergötzung ausgearbeitet worden (1699). Er meint, die Knaben brauchen Lateinisch nicht zu lernen, wie der Schneider

ein Kleid anmesse und daß es von dem und dem Zeug sei, sie sollen aus dem Teutsch etwas lernen, so ihnen zu ihrem Zweck d. i. denen Studien beförderlich sein müsse.

Auch bei der Schriftstellerlektüre wird nun die Übersetzung ins Deutsche zur stehenden Übung. Am natürlichsten zuerst in den unteren Klassen, wie schon in der Lateinschule der Reformationszeit (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 337). So z. B. in den Colloquia Helvici und Disticha Catonis in Quarta (landgräflich hessische O. von 1656); auch J. G. Seybold hat colloquia latino-germanica, eine Auswahl aus L. Vives, Corderius, Erasmus, Schotten, Pontanus und Cornelius Valerius mit deutscher Übersetzung veranstaltet (noch 1722 bei W. M. Endter wieder aufgelegt), ut tirunculi ea, quae palam in classe viva docentium voce hauserunt, domi quoque ex praescripta versione repetere queant. Man könne sie auch so verwenden, daß ein Schüler lateinisch frage, der andere deutsch antworte. In Stralsund (1643) soll in Tertia Terenz deutsch übersetzt werden magistro praeeunte; in Sekunda der lateinischen Schule in Frankfurt a. M. (1654) sollen die Lehrer hinfüro keine Version mehr diktieren, auch die Knaben nicht an gewisse gedruckte Versionen (wie dann selbige in dieser, wie auch in der Tertia und Quarta, verboten werden) serviliter binden, sondern schleunig durchgehen. In der Prima dagegen wird bei Cicero de officiis und de senectute et amicitia von den Schülern eine domi praemeditata interpretatio verlangt, wobei der Lehrer imperitiae errantium succurrit (Stralsund 1643). Allgemein wird für das Gymnasium in Halle 1661 vorgeschrieben: Der Lehrer lasse unter Beibehaltung der Ordnung der Konstruktion nicht immer einzelne Wörter, sondern zwei oder drei zusammen deutsch übersetzen, wie es der Sprachgebrauch fordert: hujus enim elegantia nullo pacto externae linguae studio inquinari, sed potius exornari debet. In dem zu Minden wird 1697 verlangt: Cum autores Latini classici germanice aut Graeci latine explicantur, in promtu habebunt calamum, ut annotare explicationem eamque sic notatam domi repetere possint sine errore. Auch dies wird sich wohl zugleich auf die Übersetzung beziehen.

Die Erklärung der Schriftsteller diente natürlich vor allem dem Hauptzweck der Schule, doch wurde mehr und mehr betont, daß bei ihr ein gründliches Verständnis des Textes anzustreben sei. In scriptoribus interpretandis id praecipue studebunt magistri, ut auctorum sensa, verborum tam singulorum quam coniunctorum vim naturamque et quibus in similibus negotiis uti illis possint, intellegant (braunschweig-wolfenbüttelsche O. von 1651). In Prima in Stralsund (1643) soll der Rektor einen libellum historicum erklären, qua occasione discipulos admonebit, quomodo cujuscunque generis historiae legendae, quid inde ad vitam communem et rerum cognitionem eruendum, minime neglectis, quae ad rudimenta geographiae et chronologiae spectant. Bei der Erklärung des Cicero de officiis ist potissimum habenda ratio eorum, quae ab autore

Digitized by Google

sunt scripta, ut ad prudentiam in vita civili inde comparandam discipuli assuefiant.

Bei solchen Anschauungen konnte auch die lateinische Grammatik in lateinischer Sprache nicht mehr ihre Herrschaft behaupten. Hier geht die Anregung direkt auf Ratke zurück. Der Ratichianer Helvicus (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 14) hatte auf Wunsch des Landgrafen Ludwig schon Grammatiken in deutscher Sprache, „Sprachkünste", verfertigt und zwar I eine „Allgemäine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreifft, II Lateinische, III Hebraische", um dem „unersetzlichen Schaden" zu steuern, der aus der bisherigen Methode entspringe, daß „der zarten angehenden Jugend die Sprachkünste nicht in der angeborenen Mutter-, sondern lateinischer Sprache, so derselben ganz ohnbekannt und eben als Arabisch und Türkisch ist, vorgetragen und zwar nicht ohne der lieben Jugend große Verirrung, Ausmattung und Versäumnis; denn ja keinem erwachsenen wohlverständigen Menschen, geschweige anfangenden Knaben ichtwas in frembder ohnbekannter Sprache kann beigebracht werden." Auch die lateinischen termini technici sind durch teutsche ersetzt, „die der Knabe, wenn sie ihm mit Fleiß erklärt werden, viel leichter und eher fasset, als die lateinischen, die ihm ganz unbekannt und gleichsam böhmische Dörfer sind" (herausgegeben von seiner Witwe bei den Libri didactici 1619).

An ihn und J. B. Schupp (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 171) erinnert in einem Widmungsgedicht der oben genannte J. G. Seybold, damals Präzeptor der vierten Klasse, seinen Kollegen von der dritten, als er 1652 auf Befehl eines wohledlen und hochweisen Rats den „Teutschen Wegweiser zur Lateinischen Sprach" herausgab, der in der dritten Auflage in Eßlingen, Kolmar und Schaffhausen eingeführt war und in der vierten (1675) den Titel hat: Compendium Grammaticae, darinnen die fürnemste und nohtwendigste Praecepta und Regulae, samt deren Exceptionibus, den Angehenden zu gut in Teutscher Sprach gegeben: Worbey Erinnerungen, wie die Knaben von den Germanismis ad puram Latinitatem zeitlich anzuführen: In jetziger vierdter Aussfertigung mit Generaltabellen, vielen Notis und Observationibus; so denn Praxi Participiorum, Syntaxi Variante et Ornata, Differentiis Vocum, auch anderem geziert, vermehrt, auch sonst allenthalben gebessert (Nürnberg, W. M. Endter). Nur hat er die Terminos Grammaticae, die er übrigens in der Vorrede verdeutscht (z. B. casus obliquus abfallende Zahl-Endung, interjectio Einwurffswort), lateinisch gelassen, weil die deutschen viel dunkler und schwerer seien und der Jugend eine neue und sonderbare Confusion verursachen könnten (gegen Helvicus). Sodann hat er „die Lehre von den anomalis, nicht weniger Syntaxis figurata, varians et ornata, neben vielen anderen Notis und Observationibus in Syntaxi Communi und der ganzen Prosodia Lateinisch gesetzt, weil bemeldte Doctrinae mit den Grösseren und perfectioribus allererst fürgenommen werden". Die Grammatik giebt alle Vokabeln mit deutscher

Übersetzung und deren sind sehr viel; allein in Kap. 25 Heteroclita 112. Besonderen Wert legt sie auf eine Appendix zum 2. Buch von achtzig Beobachtungen de Germanismis evitandis (S. 363—386). Das 3. Buch enthält die Prosodie (S. 434). Dann folgt ein Anhang von Hexametern de differentiis vocum cognatarum (cantat acanthis avis: sed crescit acanthus in agris) und ein Verzeichnis von weiteren solcher Wörter, zuletzt ein Calendarium.

Ein Jahr vorher schon war erschienen die Neue Lateinische Grammatica in Fabeln und Bildern den eußerlichen Sinnen vorgestellet u. s. w. von M. Joh. Buno (Danzig 1651), welche das Bild als mnemonisches Hilfsmittel einführte (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 182). Doch erst die deutsch geschriebene Grammatik von Chr. Cellarius (1689) konnte sich dauernd in die Schulen einbürgern.

Auf der Oberstufe blieben die lateinischen dramatischen Aufführungen und die Disputationen.[1] Die letzteren bezeichnet die Güstrowsche O. von 1662 geradezu als anima studiorum. Die in der Schule gehaltenen Vorträge waren teils in Prosa, teils in Versen abgefaßt, nicht selten hatten sie die Form der Chrie. Sehr häufig war der Stoff der Bibel entnommen, aber auch deutsche und lateinische Sprichwörter wurden zu Grunde gelegt, allgemeine Betrachtungen stehen neben Thematen aus der Geschichte, den Zeitverhältnissen und dem praktischen Leben, Charakteristiken, Erzählungen, Beschreibungen, Briefe wechseln miteinander ab. Ein öfters behandelter Gegenstand ist das Trinken, z. B. Chria de dicto: Vae illis, qui potando ceteros vincunt, oder Ex ebrietate tamquam ex fonte infinita mala promanant, oder Vituperium intemperantiae. Ein Gedicht fängt an: Ebrietas, iucunda quidem suavisque videris. Trotz mancher Mängel, bemerkt Krüger für den Anfang des 18. Jahrhunderts, „trägt doch die Komposition im ganzen ein gutes lateinisches Gepräge und zeugt in rednerischen und poetischen Wendungen von einer Leichtigkeit in Handhabung der lateinischen Sprache, welche man heutzutage nicht mehr erreicht". Freilich wird anzunehmen sein, daß die überlieferten Arbeiten die besten waren.

Weit weniger Gewandtheit zeigen die Arbeiten in deutscher Sprache, denn auch solche waren in Übung. Daß die Wahl der Themata nicht immer glücklich war, ist nicht zu verwundern. Der Einfluß des Zeitgeschmacks zeigt sich in Aufgaben, wie der „Brief Helianbes an Basilissam, als sie ihn zur Hochzeit invitieren ließ", oder wenn ein deutsches Gedicht zu verfertigen ist, „als einer bei seiner Amalien in disgrace kam". Derartige Produkte sind zugleich ein Stück Kulturgeschichte.

Auch auf das Lateinsprechen konnte dies Eindringen der Muttersprache nicht ohne Wirkung bleiben; während die älteren Schulordnungen noch immer fordern: sermone tam apud magistros quam apud socios latino utantur, ut eum familiariorem sibi reddant atque expeditiorem (Joachimsthal 1607), heißt es

[1] G. T. A. Krüger, Die dramatischen Aufführungen auf dem ehmaligen Martineum zu Braunschweig. Programm des Gymnasiums zu Br. 1862.

Digitized by Google

nunmehr: inter ludendum superiores latine loquantur (Hamm 1640), oder: welche so weit gekommen, daß sie exercitia stili machen können, sollen, allweil sie in der Schule sein, nichts denn lateinisch miteinander reden, sub poena pigro asino digna (gräflich hanausche O. 1658); das Latein soll stets und mit allem Fleiß in den obersten drei Classibus mit Reden geübt werden (Liegnitz 1663); es soll vornehmlich in primo ordine eifrig Lateinreden betrieben und seine Unterlassung mit dem signo Germanismi und Auswendiglernung eines gewissen Pensi geahndet werden (Lehrplan von Brieg 1678, verfaßt von dem berühmten Rektor G. Thilo). Freilich blieb dies Verdrängen des Lateinredens in die oberen Klassen nicht ohne Widerspruch. In Erfurt wird um 1650 über das aufkommende Waschen d. h. Deutschreden geklagt, was eine schlechte, schandbare Sitte sei; in den leges des Kneiphöfischen Gymnasiums in Königsberg heißt es um dieselbe Zeit: maternam linguam in schola praesertim a linguae latinae studioso non sine insigni deformitate usurpari posse. Man glaubte sogar, die lateinische Sprache sei aus der deutschen entstanden, wie der Regensburger Syndikus und Burgemeister J. L. Praschius in De origine germanica linguae latinae, Ratisbonae 1686. Und auch im gewöhnlichen Leben legte man noch immer Gewicht darauf. Die Bürgerschaft von Breslau stellte 1707 die Forderung, daß auch die für die Kaufmannschaft oder das Handwerk bestimmten Schüler aus der lateinischen Schule so viel mitbringen sollten, „daß sie einen lateinischen terminum verstehen und reden lernen, sintemal man durch die lateinische Sprache bei allen Nationibus im Kauf und Verkauf sich expliciren und helfen kann“. Die dadurch hervorgerufenen Verhandlungen „Von dem Lateinreden in beiden gymnasiis“, über die der 1709 verstorbene Rektor Martin Hanke ein Gutachten erstattet hatte,[1] sind für die Zeit typisch. Das erste der drei Capita giebt „gründliche Nachricht, was vor Anstalt wegen der Latinität vornehmlich im Reden von anno 1570 bis zu dieser Zeit gemacht worden“. In den Gesetzen über den sermo latinus ist bis 1617 keine Mutation zu finden, in den renovatis legibus von 1625 ist wie früher vorgeschrieben, daß die Schüler emendate et sine vitio loqui discant; seit 1645 werden nur die „sehr nützlichen disputationes publicae aus gewissen Umständen unterlassen“. Im Jahr 1666 wurde, „damit bei dieser so vielmal sorgfältig traktierten und doch niemals vollständigst und untadelhaft expedierten Sache nicht wie vorher etlichemal ein krebsgänglicher Modus einschleichen möchte“, die Meinung der „allergeübtesten und verständigsten Männer“ eingeholt, worunter die Herren Christian von Hofmannswaldau und Caspar von Lohenstein sich befanden: es wurde aber so wenig als bei späteren Beratungen etwas geändert. Cap. II enthält den „ausführlichen Beweis, wodurch der lateinischen Sprache voriger Gebrauch allermeist im Reden bei der studierenden Jugend in Abnehmen gekommen“. Da verschiedene gravamina

[1] Schönborn, Zum Jubiläum des Professors D. Dr. Anton. Breslau 1853.

Digitized by Google

vorgebracht worden: „1. wegen Aufhaltung der Jugend in langsamer Erlernung lateinisch zu verstehen und zu reden, 2. wegen Behaltung der alten schweren Methode, 3. wegen Nachlässigkeit der Schul-Collegen", so wird untersucht, bei wem in Wirklichkeit die Schuld der Defekte zu suchen sei. Den scholasticarum rerum directoribus kann man „nichts Beweisliches vor einen Naevum anschreiben". Was aber die Schulkollegen betrifft, auf die es geht, wenn „mißfällig angemerkt worden, welcher Gestalt die Jugend mit Erlernung der lateinischen Sprache acht, zehn bis zwölf Jahre aufgehalten worden, ehe sie einen lateinischen Autorem verstehen lernen, geschweige denn daß sie solche höchstnötige Sprache sollten reden können," so wird erwidert, es geschehe auch in den allerbesten Schulen, daß „ingenia tarda et inepta oder pigra et contumacia verharren; auch die vielen Tausende, die in die Kirche gehen, werden zum großen Teil nicht oder sehr langsam frömmer; überdies sei die Zeitangabe für die meisten übertrieben. So muß die Schuld wohl an den Schülern liegen, „welche aus Unfähig- oder Nachlässigkeit sich selber aufhalten". Die Methode betreffend sei bekannt, daß „wohlerfahrene hochverständige Männer schon lange Zeit wegen der besten Lehrart, das Latein zeitlich und fertig, auch wo nicht zierlich, doch unverfälscht zu schreiben und zu reden, der Jugend leicht und bequem beizubringen, sich nicht in allen Dingen vergleichen können"; die Novatores haben „keinen oder schlechten Unterscheid gemacht inter institutionem privatam et publicam", ob wenige gleiche oder viele ungleiche ingenia zu unterrichten sind. Einen besseren als den üblichen Methodum hat der Berichterstatter in keiner Schule angetroffen, auch nicht in der Gothaischen Schulordnung, welche doch auf Einraten so vortrefflicher Männer wie V. L. Seckendorff, A. Reyher u. a. verfaßt worden. Auch hat man faciliorem latini sermonis acquirendi methodum an den aus anderen Ländern anhergekommenen Studierenden nicht verspüren können: ein adolescens aus Hungarland war im Lateinsprechen so expeditus, daß er schwerlich in seiner Muttersprache hätte expeditior sein können; wenn es aber dahin kam, daß etwan eine Schrift war, darinnen eine continua et suis membris constans oratio zu bestellen war, ibi plane haerebat aqua. Es ist aber zu bezeugen, daß viele hochgelehrte Leute nach der alten Methode ganz gut lateinisch gelernt haben. Bleibt also nur übrig, daß der Defectus denen Studierenden allerdings zuzumessen ist. „Denn es ist mit des saeculi Genio latini sermonis usus et valor in großes Abnehmen gekommen. Denn als die Gewohnheit noch gewesen, daß kaiserliche und fürstliche hohe Ministri, Cancellarii, Consiliarii, Senatores, Syndici, Theologi, ICti, Medici, auch Kriegs-Officirer und Handelsmänner kein Bedenken gehabt, ihre Wissenschaft in der Latinität nicht allein in Epithalamiis, Epicediis aliisque Carminibus, sondern auch in Orationibus oder Epistolis gratulatoriis, consolatoriis, narratoriis, insonderheit bei allerlei Conventibus, maxime Conviviis et coenis Platonicis jedermann zu entdecken," so lag hierin ein starker Antrieb für die Schuljugend, aber „dieser stimulus ist nach und nach verschwunden,

als die Cultura Sermonis Germanici sich hervorgethan und mit ihr deutsche Redensart gemein worden, darbei die Latina Poesis et Oratoria größtenteils Schiffbruch gelitten, zu geschweigen, daß man auch academicas scientias in deutscher Lehrart den Studierenden zu erklären angefangen". Viele Eltern lassen ihre Söhne, weil sie doch weder Schulmänner noch dergleichen sollten werden, wenig Latein, sondern lieber Französisch lernen. Auch die Winkelschulen und die Privatinformation sind an manchem schuld: die jungen Leute kommen darüber zu spät in die Schule. Andererseits werden erwachsene, aber noch unreife ingenia, die noch keine rechte Latinität erlernt, zu frühzeitig den gymnasiis ex quarto aut tertio ordine entzogen und zu Handwerkern oder Handelsschaft angewiesen oder auch auf die Universitäten gesendet, wo sie bei mehrerer Licenz und größerer Nachlässigkeit den schlechten suppellectilem latinitatis vermindert oder endlich verloren. Cap. III handelt von den Mitteln zur Besserung. Man soll der Jugend nachdrücklich vorstellen, daß nächst der Gottesfurcht, deutsch lesen, schreiben und rechnen, die Wissenschaft der lateinischen Sprache zu allen Ämtern in allen Ländern eines der allernützlichsten Dinge, daß Latein zu reden jedermann in allen Ständen förderlich, anständig, auch zum Teil unentbehrlich ist, namentlich gegen solche Personen, die nicht deutsch verstehen; daß man es braucht, um Ratsherr, Vorsteher, Verwalter, Beisitzer u. dgl. zu werden. Weil aber die lateinische Sprache keine lebende ist, so „muß sie anjetzo durch gewisse regulas erlernet und fortgepflanzt werden, dazu viel Bücher, Übungen und Zeit gehören". Dazu ist aber in den Schulen alles so einzurichten, daß der intendierte Zweck wohl erreicht wird, wenn nur die Studierenden an sich nichts ermangeln lassen. Um Latein reden zu können, muß man es zuvor recht und fertig schreiben lernen; wenn in den unteren Klassen die fundamenta gelegt sind, so muß zum geschickten Lateinreden allererst secundus, besonders aber primus ordo adhibiert werden; sollte die Jugend schon in quarto oder quinto dazu angehalten werden, so wäre solches schädlich. Man soll es nicht zu zeitlich fordern, sonst murzeln manche üble Gewohnheiten ein und man kann hören: quae est haec maniera? Nullus gallus super hoc canet. Haec femina est valde seneca. Rem majorare, minorare u. s. w. So hat Alphons Vargas, regii Judicii Hispanici Belgici praeses, in einer öffentlichen Anrede gesagt: Haeretici fraxerunt templa, boni nihil faxerunt contra. Man darf Lateinisch nicht ebenso lernen, wie eine lebende Sprache, z. B. die polnische. — Soll informatio privata stattfinden, so muß sie neben der publica, die mehr theoretisch ist, mehr practica sein. Die Privatlehrer sollen sich überhaupt nach der öffentlichen Schulordnung richten. Auch die Eltern müßten sich streng an sie halten. Zur Ausführung weiterer Vorschläge wären besondere Mittel aufzuwenden, die „zu dieser Zeit nicht zu hoffen sind"; auch wäre dringend nötig, daß die „notorie schlecht dotierten Schulen hinführo auskommentlicher versorgt würden. Solche Remedierung scholasticae paupertatis würde auch dazu führen, daß mehr Studierende sich zeitlich und vollständig auf

Digitized by Google

scholastica studia zu legen und dabei ihre Lebenszeit zuzubringen angereizt würden."

Kein Zweifel, die Muttersprache hatte festen Fuß als Unterrichtssprache gefaßt.

Daß bei dem durchaus maßgebenden Hauptziel der Lateinschule noch immer das Griechische zurücktreten mußte, versteht sich von selbst. „Es ist nicht ebenso notwendig oder doch aufs geringste nicht so gebräuchlich, als das Lateinische" (landgräflich hessische Ordnung von 1656). Die Zahl der zu lesenden Schriftsteller ist sehr beschränkt, vielfach wird nur Isokrates ad Demonicum und Plutarch de educatione puerorum genannt, oft begnügt man sich mit einer mäßigen Kenntnis der Grammatik und der Lektüre des N. Testaments. So in einem Soester Catalogus lectionum von etwa 1700, das Pensum der Schule zu Dessau ist um dieselbe Zeit Grammatica graeca Crusii, epistolae graecae, Evangelium graecum und versus graeci, aber kein klassischer Schriftsteller. Im Gymnasium zu Stuttgart wiederholt sich immer wieder die Klage der Behörden, daß in dieser hochheiligen Sprache fast gar kein profectus verspüret werde, daß die Lehrer ihre Schüler „nit eifrig genug zur griechischen Sprache und Poesie anführen, daß in den Correctis noch etliche viele handgreifliche sowohl etymologica als syntactica vitia, absonderlich die tonos und accentus betreffend stehen bleiben"; den Adjunctis wurde 1661 der griechische Unterricht ganz abgenommen. Weist dies auf einen Mangel an tüchtigen Lehrern hin, so zeigt jenen Zweck der Erlernung des Griechischen die Ordnung für Halle 1661 mit der Begründung: es sei ja nützlich für das Verständnis nicht nur des N. Testaments, sondern auch der Septuaginta. Doch geht daneben auch eine andere Richtung her. In Stralsund (1643) werden in Sekunda leichtere Sätze aus Isokrates, Xenophon oder Plutarch durchgenommen, in Prima Rector interpretabitur Homerum vel Hesiodum, mit dem Zusatz in erster Linie: nihil praetermittet eorum, quae ad discipulorum animum bonis moribus et honesta doctrina, vel linguam sermonis graeci cognitione excolendam pertinere videntur. Anderswo findet man in einer reichlichen Auswahl klassischer, zum Teil späterer Schriftsteller, auch etwas von christlichen. So schreibt die braunschweig-wolfenbüttelsche Ordnung von 1651 vor: Man erkläre solche Autoren, qui inter veteres oratores et poetas maxime faciles sunt et captui pariter ac usui adolescentium accommodati, die Fabeln Äsops, die Sentenzen aus der Gnomologie des J. Camerarius, Isokrates an Demonikus und an Nikokles, Cebes, Lucians dialogi minus scurriles, Älians variae historiae, von Gregor von Nazianz einige Briefe und Gedichte, die des Pythagoras und Phocylides, die besseren Epigramme aus der Anthologie, Theognis, Hesiods Werke und Tage, endlich aus Homer ausgewählte Gesänge. In Güstrow wird 1662 in der Prima gelesen und traktiert die Odyssee, Pythagoras, Phocylides, Theognis, Plutarch, Xenophon, Demosthenes, Isokrates, Epiktet, von den christlichen Apollinaris und Gregors von Nazianz Gedichte.

Digitized by Google

Der Religionsunterricht erfährt eine Erweiterung nach der dogmatischen Seite entsprechend der Entwickelung der Theologie. Zu den früheren Übungen kommen jetzt Lehrbücher, wie das Compendium Hutteri oder Vossii, und Erklärungsschriften, Catechesis Dieterici, desselben namentlich auch Polemik enthaltende Institutiones catecheticae, Examen B. Sauberti (Nürnberg 1698); nach der Wolfenbütteler Ordnung von 1651 wird den provectioribus außer dem symbolum Nicaenum, Constantinopolitanum, Athanasianum, den Anathematismi Ephesini und der Expositio Chalcedonensis auch perbrevis aliqua epitome theologiae proponitur; im Kneiphöfischen Gymnasium zu Königsberg prorector inculcavit fundamenta theologiae.

Von den Realien behält die Arithmetik, neben der oft auch die Sphaerica genannt wird, ihre bescheidene Stelle, indem ihr meist in den zwei oberen Klassen je eine bis zwei Stunden eingeräumt wurden. Das Ziel war aber dabei nicht hoch gesteckt: über die vier Spezies ging man gewöhnlich nicht hinaus; bisweilen werden auch noch fractiones und die regula de tri erwähnt. Am Gothaschen Gymnasium ging man noch weiter an der Hand des Reyherschen Rechenbüchleins (Gesch. der Erz. IV, 1, S. 40, 63). Geschichte mit Geographie verbunden wird an vielen Anstalten gelehrt, z. B. in Frankfurt a. M. 1654 Compendium historiae mit der Doctrina geographica Cluverii (Philipp Klüwers, des Begründers der wissenschaftlichen historischen Geographie Introductio in universam geographiam tam veterem quam novam, Leyden 1629); überall aber in dem Sinn einer Grundlegung, auf der nach der Schule weitergebaut werden kann. Nach der landgräflich hessischen Ordnung sollen in der obersten Klasse in historia gute Fundamente gelegt werden: „wiewohl nicht gesucht wird, daß ein praeceptor sich groß bemühen und alle oder sonderbare Historien seinen discipulis fürtragen solle, dennoch kann er zuforderst ex sacris Bibliis die vier Monarchias summarisch behandeln, und nicht allein seriem Regum, sondern auch historias vel Apostolorum vel Philosophorum vel Regum pro exercitio vernaculo aufgeben"; als Lehrbuch wird angegeben Historia universalis Joh. Junstonii. In Bayreuth wird 1655 Geschichte oder Chronologie besonders des römischen und deutschen Reichs eingeführt und die Lektüre historischer Schriftsteller, sogar der Germania des Tacitus, vorgeschrieben, „um daraus Sprach- und Sachkenntnis zu ziehen". In Brieg findet sich im Lehrplan von 1671 die Vorschrift: Universalgeschichte nach Justin mit Ergänzung des Fehlenden durch den Lehrer. Wahrscheinlich wurde sie so behandelt, wie in Güstrow, wo der Rektor Voigt berichtet, er exzerpiere zuerst die elegantiores loquendi formulas, subjungiere dann varias notas, zeige locos communes auf nebst dem usus historicus in arte dicendi und komme dann auf den Inhalt zu sprechen. In Nürnberg wurde 1699 ein Nucleus historiae universalis gebraucht. Vielfach war noch im Gebrauch das schon in der ersten Ausgabe 1532 von Melanchthon überarbeitete Chronicon Carionis (s. Hartfelder, Melanchthon S. 300 u. Gesch. der

Digitized by Google

Erz. II, 2, S. 224, 414). Der Stoff ist der heiligen und der Profangeschichte entnommen, aber „über eine lose Nebeneinanderstellung ist Melanchthon nicht hinausgekommen“. Die ganze Weltgeschichte umfaßt 6000 Jahre, dann kommt der Weltbrand; das Buch wird vom theologischen Gesichtspunkt beherrscht. Am meisten hielt man sich an des Sleidanus Werk De quatuor summis imperiis; es beginnt mit der Sintflut 1556 Jahre nach der Erschaffung der Welt und endigt mit der Gegenwart, wo das h. römische Reich vix ossibus haeret. Seine Vorzüge hat L. Ranke gebührend anerkannt („es mag wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben“, Reformationsgesch. V, S. 491), und man hatte damals jedenfalls nichts Besseres, trotz der Ungleichheit der Arbeit und der Auswahl des Stoffes; in der kleinen Oktavausgabe von 1573 enthält es 245 Seiten. Später kam Joh. Bunonis Universae historiae idea da und dort zum Gebrauch (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 182, Anm. 2, u. vgl. Schlözer, Vorstellung der Universal-Historie, 1773, II, S. 322 ff.), wie noch im Franckeschen Pädagogium (s. ebenda S. 267). Gegen Ende des 17. Jahrhunderts erschienen die Lehrbücher des Christoph Cellarius (Keller, s. ebenda S. 78, 292; er war Rektor in Weimar, Zeitz und Merseburg, seit 1693 Professor der Geschichte und Beredsamkeit in Halle); die Historia universalis breviter ac perspicue exposita, erster Teil 1685, zweiter und dritter 1688 und 1696, ist dadurch epochemachend, daß er die Einteilung nach den vier Monarchien aufgegeben und die Geschichte in die historia antiqua vom Anfang bis auf Konstantin den Großen, die medii aevi bis zum 15. Jahrhundert und die nova bis zum 17., später bis zum Anfang des 18. eingeteilt hat. Die Vorzüge des Werkes sind reiche Quellenkunde und außerordentliche Belesenheit in alten und neuen Autoren, größter Fleiß im Zusammentragen des Stoffs, fließende lateinische Diktion, weniger Bemühen um kritische Untersuchung. J. M. Gesner empfiehlt es Isagoge I, S. 398: qui hunc librum fundamentum sibi facit, consulit is sibi optime.[1] Seine neue Einteilung war übrigens manchen orthodoxen Theologen ein Ärgernis und wurde z. B. von J. G. Jannus in Wittenberg in einer besonderen Schrift bekämpft: Antiquae et pervulgatae de quatuor monarchiis sententiae contra recentiorum quorundam objectiones plenior et uberior assertio (2. Ed. 1728). Außerdem gab Cellarius die Geographia antiqua juxta et nova 1686 heraus, die 1709 in deutscher Sprache erschien, ebenfalls ein schätzbares Buch.

Vereinzelt kommt es vor, daß das Französische als regelmäßiges Schulfach zugelassen wird, wie 1654 in Schwäbisch-Hall, weil latina potentissima, graeca sapientissima, hebraea sanctissima, gallica communissima lingua ist. Wenn in dem Lehrplan des Stuttgarter Gymnasiums 1686 das Französische erscheint, so ist das mit Rücksicht auf das damals zu Württemberg gehörige Mömpelgard geschehen.

[1] S. Büdinger in H. von Sybels Historischer Zeitschrift VII, S. 129 f.



Vereinzelt ist es auch, wenn bei der Gründung des Christian-Ernestinum zu Bayreuth 1664 ausdrücklich bestimmt wird, daß neben der poesis latina auch die deutsche Dichtkunst gelehrt und wöchentlich geübt werde, während in der alten Schulordnung den Schülern scharf verboten war, daß „ihrer keiner kein deutsch Wort rede mit keinem Gelehrten". Nun wurde von dem Gymnasium gerühmt, seit seiner Entstehung habe die Barbarei in der Muttersprache aufgehört und Übung und Gebrauch einer wohlgebildeten deutschen Rede in diesen Landen begonnen.[1]

Häufig findet man, daß manche Gegenstände, besonders neu zur Geltung kommende, dem Privatunterricht zugewiesen werden. Zwar die eigentlichen Privat- und Winkelschulen, cubiculares seu privatae oder clancularìae nennt sie die Stralsunder Ordnung von 1643, werden vielfach verboten: die Kinder sollen in die gemeinen Schulen gehen. Aber besonders für die Nebenfächer wird eine von den Lehrern selbst erteilte Privatinformation gestattet, vielfach sogar vorausgesetzt. So wurde in Kreuznach das Französische privatim gelehrt, nachdem seine Aufnahme unter die regelmäßigen Schulfächer abgelehnt war. Mitunter wurden jedoch auch Gegenstände, „die ein Schüler lernen soll", wie Arithmetik, Geschichte und besonders Deutsch dem Privatunterricht zugewiesen. Der Konrektor Polzius in Lüneburg erbot sich 1694 täglich eine extraordinäre Stunde daran zu wenden, daß er „in unserer Muttersprache denen Schülern eine geschickte, deutliche, ordentliche, ausführliche, wohlvorgestellte und wohlklingende Schreib- und Redeart beibringe". Den Lehrern zu Jena wird um 1700 ausdrücklich zur Pflicht gemacht, die Privatinformation gewissenhaft abzuwarten. Indes eine solche Einrichtung, deren Benutzung doch dem guten Willen der Schüler überlassen blieb, mußte Ungleichheiten und Unregelmäßigkeiten mit sich führen. Es wurden daher auch wieder Versuche gemacht, dagegen einzuschreiten, doch, wie es scheint, ohne Erfolg. So hätte man um 1650 in Stuttgart den Privatunterricht gern abgeschafft, zumal diese Stunden und Repetitionen den öffentlichen Unterricht beeinträchtigten und besonders bezahlt werden mußten, aber man begnügte sich, ihn auf den Abend, post quartam, zu beschränken und dafür zu sorgen, daß „darin etwas Nützliches traktieret werde". Auf die Disziplin konnte die Einrichtung nur ungünstig wirken, zumal der Besuch des öffentlichen Unterrichts oft ohnedies unregelmäßig war. „Viele kommen in der Woche kaum zwei- bis dreimal und machen Ferien, wie es ihnen gefällt," wird in Erfurt 1650 geklagt.

Besonders konservativ blieben die württembergischen Klosterschulen und die sächsischen Fürstenschulen. Bei den ersteren wurde bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts am Lehrplan sehr wenig geändert. Das Griechische kam nach der Zeit des M. Crusius (s. o. S. 22) in Abnahme; es wurde fast bloß noch das

[1] J. Chr. Held, Schulreden S. 256.

Digitized by Google

Neue Testament oder etwa Chrysostomus de sacerdotio gelesen, 1700 heißt es, in Graeco soll es beim Novo Test. verbleiben, wer weitere profectus zu machen verlange, solle ad lectionem graecorum Patrum angewiesen werden. Dagegen erscheint seit 1663 das Hebräische, doch soll es moderate getrieben werden. Geschichte, besonders der monarchia quarta, wird 1700 zum erstenmal erwähnt, und zwar nach Pufendorfii Scripta historica; Geographie, Arithmetik und Geometrie, sowie linguae vivae werden der Rekreation und den Privatcollegiis überlassen. Doch wurde in Maulbronn schon ein globus coelestis angeschafft, daran die alumni in historicis informiert werden. Auch die Fürstenschulen vermieden Neuerungen so sehr als möglich. In Meißen wurde erst auf die Erinnerung der Visitatoren, daß keine historia universalis in compendio vorgetragen werde, eine Stunde nach Bunonis Idea und dann auch eine Stunde Geographie eingerichtet, was 1702 bestätigt wurde, „da nach Erlernung der Historie und Geographie ein sehr großes Verlangen bei der studierenden Jugend ist". Um dieselbe Zeit hielten auch die disciplinae mathematicae ihren Einzug und für das Französische, welches jedoch fakultativ blieb, wurden, wie für das Tanzen, maîtres angestellt, mit denen man jedoch nicht selten schlechte Erfahrungen machte. Ähnlich ging es auch in Grimma; für das Deutsche wurde erst 1812 ein besonderer Unterricht eingeführt.

Was am Ende des Jahrhunderts in einer berühmten Lateinschule, dem Gymnasium Aegidianum zu Nürnberg, getrieben wurde, zeigt der von dem Prediger und Inspektor J. C. Feuerlein 1699 herausgegebene Lehrplan (des aus der Asche von Grund neuerbauten Nürnbergischen Gymnasii . . . bisherige Fata). Er schreibt vor: in der VI., untersten Klasse — Cellarii liber memorialis, Vestibulum Comenii, Colloquia Corderii, Declinatio et Conjugatio ex Seyboldo, Nucleus historiae universalis, Mathesis puerilis. In V. Grammatica latina Seyboldi, Exercitium extemporale ex Rombergio, Cellarii lib. mem., Mathesis Sturmii juvenilis, Nucleus hist. In IV. Syntaxis latina Seyboldi, Ciceronis epp. Sturmianae, Cornelius Nepos, Grammatica graeca Ursini, Evangelium gr., Sententiae gr., progymnasmata Pontani, Sententiae (insigniores e scriptoribus latinis collectae) Zehneri (zuerst 1614; er war Superintendent in Schleusingen), Nucleus historiae cum tabulis chronologicis Schraderi (Professor in Helmstedt). In III. Syntaxis ornata Seyboldi, Grammatica graeca Ursini, Mathesis Sturmii, Ciceronis epistolae, Ovidii Tristia, Nepos. In II. Logica Roetenbeccii, Grammatica Seyboldi et Ursini, Mathesis Sturmii, Rhetorica Omeisii, Ciceronis epp. ad familiares, Justinus, Curtius, Novum Testamentum gr. In I. Logica Roetenbeccii, Rhetorica Omeisii, Mathesis Sturmii, melioris notae autores graeci: Plutarchus, Isocrates, Epictetus, Cyropaedia, abwechselnd mit Poeten; lateinische: Cicero, Curtius, Florus, Suetonius, Terentius, Virgilii Aeneis, Horatius. Doctrina sphaerica et lectio geographica. Feuerlein legt Gewicht auf die Mathematik: dieses saeculum litterarium, sagt er, sei sogar mathematicum,

daß schier in allen disciplinis, auch in den moralibus und philologicis, wer recht accurat verfahren wolle, methodum mathematicam anwende, und über Sturms Mathesis compendiaria s. tyrocinia mathematica urteilt er, da brauche es keines Auswendiglernens des Einmaleins, wie in teutschen Schulen ohne Verstand geschehe, sondern sie lernen es selber machen und mit raison und gutem Begriff ihrer Vernunft fassen. Hier lerne man auch das διότι oder die Ursache der Reguln begreifen, da man in Teutschen Schulen nur das ὅτι lerne, wie man procedieren müsse, ohne die Ursache zu wissen, warum. Die Knaben lernen auch so schicklich mit dem Zirkel, Winkelmaß, Maßstab, Meßrute u. s. w. umgehen, wie sie nach einiger Übung so bald und so nett eines Tisches, Fensters, einer Stube, eines Hauses etc. Größe auch nur aus dem Augenmaß schätzen lernen (bei Spieß, E. Weigel S. 106).

Die statuta et leges haben sich in diesem Zeitraum kaum geändert; die Sitten blieben dieselben, ja, besonders nach dem Kriege verrohten sie noch mehr. In Sorau heißt 1650 ein Gesetz: herba Nicotiana s. tobacco ne utuntor nisi venia rectoris impetrata, quam tamen rector sine gravi causa nou largietur! In Halle 1661: Zusammenkünfte sollen nur mit Erlaubnis der Eltern stattfinden, sed crapnla absit saltationnmqne levitas, clamor insanus nocturnaque grassatio, joci scurriles cnm sexu femineo aut clandestina etiam conjugii promissio. Öfters heißt es: ad pnellas non commeanto, aber auch solche Mahnungen finden sich: auctnmni fructibus non immoderate vescuntor, oder gar: in cubiculis non clare pedunto. Viele Statuten beschäftigen sich auch jetzt mit der Kleiderordnung: vestitu usitato utuntor et maxime eae partes corporis, quas natura voluit tectas esse, probe occultentnr; cirros calamistratos indecore ne alnnto. Merkwürdig ist die Bestimmung aus den leges scholae Cotbusianae vom Anfang des Jahrhunderts, die Kleidung soll Germano pectore et honestate würdig sein.[1]

Daß aber auch jetzt die Jugend trotz aller rigorosen Verbote fortfuhr, sich ihres Lebens zu freuen, bezeugt der 1609 gestorbene Magdeburger Rektor Georg Rollenhagen aus eigener Anschauung im Froschmeuseler (1. Ausg. 1595) Bd. I, Kap. 2:

> Wie jung gesellen zu sommerszeit
> Am wasser vnd wiesen suchen freud,
> Wie auf den schulen die studenten
> Baden vnd tauchen gleich den enten,
> Schwimmen künstlich wie gens und schwanen,
> Fischen, faren im schiff vnd kanen,
> Fechten, schlagen bal, springens kleid,
> Wissen von keiner traurigkeit,
> Singn auch ihr vilstimmige reien,
> In pfeifen, zithern, lauten, geigen,
> Fein kunstreich nach der Musen art,
> Kein frölicher volck funden ward.

[1] G. J. Schneider, Leges u. s. w. Programm des Gymnasiums zu Kottbus 1895.

Diese Schilderung trifft auch auf das 17. Jahrhundert zu; denn sie ist auch in die zweite Bearbeitung von des Straßburger Studiosus und späteren Regensburger Syndikus und Rates Georg Gumpelzhaimer Gymnasma de exercitiis academicorum u. s. w. aufgenommen (1. Ausg. 1622), welche Johann Michael Moscherosch herausgegeben hat (Argentinae 1652 S. 303. S. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 137. 146. 155). Er fügt hinzu: Mit Eyßschuen oder sonsten mit Vortheil, und steiffer behendigkeit auff dem Eyß dahin fahren, ritschen, Schleiffen, suo loco dicetur.[1] So lobt auch der Autor speculi vitae scholasticae das Ballspiel wegen seiner Zuträglichkeit für Körper und Geist (bei Gumpelzhaimer S. 366):

Cursitat atque mannsque pedesque iuveuta fatigat
  sphaeram percntiens atque repercutiens.
Sanguinis est ea vis nempe in inveniiibus annis
  gratior atque isthac fit ratione cibus.
Retia dum pilulam faciunt hinc inde volantem,
  exercet invenis corpus et ingenium.
Nam pila restaurant male sano in corpore vires,
  torpet at assidnis obruta mens studiis.

Ebenso bleiben die alten Strafen, gewöhnlich mit der obligaten Mahnung an die Lehrer, der harten und grausamen Züchtigungen sich zu enthalten. Aber

[1] Die Stellung dieser Schrift in der Geschichte der Litteratur der Leibesübungen wird zunächst dadurch bestimmt, daß nur der 3. und 4. Teil von diesen handelt, während im 1. von allgemeinen Fragen (Notwendigkeit, Maß, Zeit, Personen, Zweck und Nutzen der exercitia), im 2. von den exercitia animi die Rede ist (S. 210), aber in dem Sinne von geistigen Erholungen (laxamenta animi honesta S. 4), nämlich Musik, Malen, ausländische Sprachen, Umgang und Reisen. Wer nach Paulsen (Gesch. des gelehrten Unterrichts u. s. w. S. 502) darin eine „Art Universitätshodegetik" oder Klagen, wie die von ihm bezeichneten sucht, wird sich gründlich getäuscht finden. Die Leibesübungen, nach den Kategorien in bello und in pace eingeteilt, sind erstlich Reiten, Voltigieren und Roßspringen, die gymnastica bellica, athletica und legitima ganz nach Hieronymus Mercurialis (s. Gesch. der Erz. III, 1, S. 374), der überhaupt dem Ganzen zu Grunde liegt, Schießen mit Mußqueten, mit Bogen, Stahl- oder Armbrust, Architektur im allgemeinen und besonderen, Fortifikation, Minieren, Artillerie, Feuerwerk, Schwimmen, Springen, Steigen und Klimmen, Laufen, Stein-, Stangen- und Kugelwerfen, Ringen. Der Verfasser hat also die studierende Jugend vornehmen Standes im Auge und trifft darin mit den Aulico-politica oder Hof-, Staats- und Regierungskunst von Georg Engelhard von Löhneyß, Braunschweig-Wolfenbütteler Berghauptmann — Remlingen 1622—1624, 3 Bde. Fol. — zusammen, die sehr häufig angezogen werden, namentlich das erste Buch: Von Erziehung und Information junger Herren. Die Übungen im Frieden sind die Jagd, Komödien und Schauspiele (Anhang über die Bacchanalia, „vom Sauffgötzen Bacchus genannt", d. h. Faßnachtfest), Spiele: Schach, Arithmomachia, Damenspiel, Steinziehen, Neuntestein, Mühlespiel, Würfel, Karten, Ballspiel (französisches Sprichwort: bon pied, bon oeil Gut Gesicht, geschwinden Fuß, Ein Ballspieler haben muß u. s. w.); hierauf wird im Anschluß an Chiacomo Procacchi „Trincier- oder Vorschneid- und Vorlegbuch" de morata cibornm dissectione ac distribntione gehandelt; endlich Tanz und Spazierengehen. Dann aber werden noch mechanische Künste, Formen in Gips, Bossieren, Drechseln u. s. w. und als accessoria Arzneikunde, Anatomie, Botanik, Garten-, Obst- und Weinbau, sowie destillatoria genannt und das Ganze mit einem Kapitel über die Hindernisse der Exercitien, Bacchus und Venus beschlossen (S. 457).

Digitized by Google

man findet auch Beispiele der Verschärfung durch die Aufsichtsbehörde. Als ein Tertianer in Hildesheim 1602 groben Straßenunfug beging, wurde der Konrektor vom Rat angewiesen, „ihm eine gute Correction zu geben, danach das Blut folge, ihn dann eine Weile sitzen zu lassen und dann aufs neue überzuziehen und in die frische Wunde noch einmal zu hauen". Der Konrektor aber scheint menschlicher gefühlt zu haben; er berichtete, der Schüler habe nit geweint, doch sei es ihm „etwas rot fürm H . . ." geworden.

Meist erscheinen jetzt regelmäßige Ferien, und zwar besonders während der Hundstage, drei bis fünf Wochen. Die fremden Schüler gehen nach Hause, die einheimischen haben täglich eine bis zwei Stunden Unterricht. Die Begleitung der Leichen durch einen Teil der Schüler, namentlich die pauperes, aber auch durch die ganze Schule findet sich immer noch; auch die sonstigen kirchlichen Verpflichtungen bestehen weiter, werden auch wohl gesteigert.

Die ökonomischen und sozialen Verhältnisse der Lehrer blieben im allgemeinen sehr unbefriedigend; die Schulordnungen sprechen viel von ihren Pflichten, aber wenig oder gar nicht von ihrer Belohnung. Wie die braunschweigische, so erkennt z. B. auch die gräflich Lippesche Ordnung von 1684 an: „Ein Arbeiter ist seines Lohnes wert, Schularbeit aber schwere Arbeit, deren vorenthaltener Lohn nicht weniger denn eines Tagelöhners in den Himmel schreiet," die Ordnung von Nordhausen von 1640 sagt: Tyrannorum est scholas tollere vel affligere stipendiaque scholastica minuere, non magistratus pii; aber von einem augere ist nicht die Rede. Für das Gymnasium zu Minden stellte der Rat 1697 folgende Taxa redituum auf. Der Rektor erhält wegen der Introduktion, wenn er jemand ein hospitium verschafft, 1 Thlr., sonst bei der Introduktion in III und VI 24 mgr., in V und den anderen Klassen 18, 12 und 9 mgr.; für die Translokation ad III 18, ad IV und V 12, VI und VII 9; für die Privatinformation halbjährlich 4 Thlr. Der Konrektor pro accessu 12 mgr., für die Privatinformation 3 Thlr.; der Subkonrektor 9 mgr. und 3 Thlr.; der Kantor 6 mgr. und 2 Thlr.; der Collega VII 4 mgr. und 1 Thlr. 24 mgr., der VIII 3 mgr. und 1 Thlr. Das Schulgeld beträgt halbjährlich in III 18, in IV 12, in V—VIII 6 mgr. Opfergeld zu Weihnachten in III 9, in IV 4, in V und VI 3, in VII 2 gr., in VIII 1 gr. 4 pf. In demselben Betrag ist zweimal jährlich das Kirchmessengeld zu geben. Das Calefactor-Geld beträgt in III 6 mgr., in den übrigen Klassen soviel als das Opfergeld.

Auch Naturalien wurden gegeben: so erhielt der Rektor zu Nordhausen zwei freie Schweine zur Mast einzustellen; auch wohl ein Faß Bier wurde gereicht. Für unverheiratete Lehrer bestand an vielen Orten die mensa ambulatoria. Der Rektor von Brieg bemerkt 1640 in seinem Tagebuch: „von N.N. bekomme ich statt eines Dukaten zwei Thlr. — o du blinde Welt!" Auf seine Beschwerde wegen Verkürzung beruft sich der Stiftsverwalter auf die schweren Zeiten und sagt: „Sic fuit,

est et erit, ut quando ad scholam deventum est, so ist nichts vorhanden." Schon früher, 1638, macht der Rektor den Eintrag: „man hat mir 5 Töpfe Wein verwilligt, debuissemus accipere 10, causa addita, wir müßten uns in die Zeit schicken. Patientia!" Aber manche Lehrer bekamen Jahre lang gar nichts.

Daß kein Schüler ohne Zeugnis des Rektors zur Universität abgehen soll, war stehende Vorschrift; aber was der Rektor Mylius zu Königsberg dazu bemerkte: „Gott helfe durch seinen h. Geist, daß es gehalten werde," mochte wohl oft nötig sein.

Vielfach erkannte man, daß der Übergang aus der Lateinschule an die Universität eher einem Sprung als einem Fortgang per gradus gleiche. Dies führte in Gotha zur Errichtung der Selekta und der Extraordinarklaß (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 63); in Stuttgart 1686 zu der einer siebenten Klasse am Pädagogium, worauf die Schule den Namen Gymnasium erhielt. Anderswo und häufiger nannte man sie in diesem Fall Gymnasium illustre oder schola illustris (z. B. in Bremen 1663). In der Begründung der Maßregel sagt der Herzog Administrator Friedrich Karl von Württemberg, „vielfachen Klagen zufolge werde die studierende Jugend sowohl in latinitate, als auch übriger philologia und philosophia ziemlich unerfahren auf die hohen Schulen verschickt, woher es komme, daß solche junge Leute bisher entweder mit großen Kosten und vieler Zeit Verlierung das, was sie hätten auf die Universitäten mitbringen sollen, daselbst erst erlernen müssen, oder aber, da sie höhere Fakultäten gleichbald angegriffen, allenthalben häsitiert und auch öfters, nach angewendeter großer Mühe und Kosten, dennoch nichts Fundamentales erlernt haben: wodurch viele herrliche ingenia, welche wohl etwas Rechtschaffenes hätten prästieren können, merklich an ihren studiis verhindert worden, mittelmäßige aber wohl gar dahinten geblieben seien, also daß mit der Zeit je mehr und mehr ein Mangel an erziehenden recht gelehrten Leuten sich ergeben dürfte". Die Jugend kommt aus den Schulen zu bald auf die Universität, klagen auch andere (z. B. V. L. von Seckendorff, Gesch. der Erz. IV, 1, S. 97). Das auditorium publicum in Nürnberg hatte einen ausgesprochen theologischen Charakter (s. ebenda S. 113), das gymnasium illustre in Bayreuth ebenfalls. An dem in Hamm (1657 gegründet, 1779 aufgehoben) waren außer dem Professor der Theologie ein Jurist und ein Philosoph, der meist auch Mediziner war (dies erinnert an des Evenius Formul, s. ebenda S. 9). In Mörs wurden nach der Ordnung von 1698 Institutiones Iuridicae gelesen, daneben wie in Gotha philosophia theoretica et practica, physica, mathematica, logica et eloquentia. In Frankfurt a. M., wo die Schüler dieser Klasse Exempti (erg. ex paedagogio) genannt werden, sollen 1654 Institutiones Theodorici disputando absolviert werden, zweitens Sleidanus continuatur, Sulpicius Severus oder andere Kompendien historiae tum sacrae tum profanae prälegiert; die Schüler sollen für sich selbst Helvici libellum de 4. Monarchiis, wie auch D. Brautlacht compendium juris

publici oder Historiam Cluveri kaufen, daneben zum Lesen der Alten, des Cäsar, Livius, Sueton, item Ciceros, Virgils, Horazens, Senecas u. dgl. ernstlich angehalten und was prästiert, monatlich von ihnen repetiert werden. Außerdem ist Hebräisch und Griechisch (Grammatik, Theognis Sentenzen, Hesiod oder des Nonnus Paraphrase zu Johannes) privatim zu treiben, Logik öffentlich mit Übungen, institutiones oratoriae Theodorici durch Exercitia; die geographica doctrina Cluveri ist jährlich zu absolvieren. Daneben schriftliche Arbeiten, chreiae, oratiunculae, carmina et disputationes Theologicae et Logicae und alle Halbjahre wenigstens drei actus publici, ein oratorius und zwei disputatorii. Merkwürdig ist in der Bayreuther Ordnung die Bestimmung über die Geschichte, welche, wie es heißt, gemeiniglich sehr schlecht in Schulen beobachtet und traktiert werde, besonders die deutsche. Es soll auch der Staat sowohl der Kirche, absonderlich in Deutschland, als auch des weltlichen Regiments im vorigen seculo dergestalt gelehrt werden, daß man verstehen möge, aus was hochdringenden Ursachen die heilige und Gott wohlgefällige Reformation der Kirchen sei angestellt worden und wie viel man des wahren christlichen Glaubens wegen mit den Widersachern zu thun gehabt habe. In der weltlichen Geschichte soll die historia rerum Germanicarum sowohl aus alten als aus neuen Autoren wöchentlich zwei oder drei Stunden mit Fleiß gelehrt werden. Der Anfang soll von Tacitus' Germania gemacht und dabei angeführt werden, was bei Cäsar, Strabo, Plinius und Ptolemäus de rebus Germanicis zu finden. Nachgehends soll die Deutsche Geschichte gelehrt werden „nicht nur aus den recentioribus, Joh. Aventino, Huld. Mutio und Alb. Kranzio: sondern vielmehr aus den antiquioribus, tanquam authenticis documentis, namentlich Reginone Prumiense, Luitprando, Wittichindo, Lamberto Schaafnaburgensi, Sigisberto Gemblacensi, Ottone Frisingensi, Helmoldo, Godofredo Viterbiensi, Conrado Urspergensi, samt anderen, die von Chr. Urstisio, J. Reubero, Joh. Pistorio, M. Frehero und M. Goldasto sind ediert worden". Gleichwohl solle keineswegs die alte Geschichte gänzlich beiseite gesetzt werden; ... aber nicht so, wie bisher, da man die gute Zeit mit Phrases diktieren meistenteils zugebracht, sondern viel mehr dergestalt, „damit die Studierenden zu solcher Wissenschaft, welche in rechtschaffener Gottesfurcht und der wahren Klugheit besteht, also auch zum Kern und Grund der Geschicklichkeit gelangen mögen".

Eine Darstellung und Kritik des Bestehenden enthält die Schrift: „Wohlgemeyntes, zumahlen wohl überlegt- und gründliches Bedenken von verschiedenen, theils offenbahren, theils nicht allerdings bekanndten Mißbräuchen, so geraume Zeit hero in die Schulen eingerissen und überhand genommen: auch wie die Sach eigentlicher und besserer Manier möchte eingerichtet werden" u. s. w. (Augspurg 1693).[1] „Die Welt," sagt der Anonymus, „hat eine schwere Schulkrankheit bekommen und

[1] Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Her. von A. Israel. 3. Heft.

es wird nicht abgeholfen werden, es sei denn, daß Gott auch in dieser Sache einen Lutherum sende, der in Geist und Kraft Eliae mit Beihilfe großer Potentaten das Werk zu einem heilsamen Stand bringe!“ Es fehlt an Einheit der Methode, wodurch „die Herrn Jesuiten in ihren Schulen so leicht und glücklich fortkommen; manches Städtlein hielte es für die größte Schande, wenn sein Schulrektor nicht auch sollte den Esprit haben, eine Grammatik u. dgl. zu schreiben“. Es fehlt schon an ordentlicher Anleitung zur Aussprache des Lateinischen, man hört Aristittes, sehla (sella), corvvore (corpore), E und J, item O und U werden gegen einander verkehrt, ie in ö verwandelt. Man läßt ohne Erklärung und Verständnis auswendig lernen: „es ist und bleibt in Ewigkeit unrecht, daß man einem Kind, welches eine Lektion noch nicht lesen kann, selbige alsofort daheimen, wo es keinen Moderatorem hat, auswendig zu lernen bei Strafe einbindet, da lernt das Kind in gleichem Ton daherſingen Verbum caro factum est non facta. Aquila rex avium non regina, als ob das letztere ad ipsam sententiam gehöre, apodoseos loco. Man läßt es genug sein, wenn die albere Jugend ein behendes Geschnader vor die Ohren macht wie die Gänse, wenn sie Haber fressen“. Man treibt überhaupt zu viel Gedächtniswerk: „es wäre besser, man triebe mehreres auf den Verstand, als daß man die Wort also nach der Tablatur will erzwungen haben, da dann die blöde Kinder nur bloß an die Wörter sich binden, um den Verstand aber sich im geringsten nichts bekümmern; man soll mit gravitätischer Sorgfalt darauf halten, daß jederzeit der Verstand mit den Worten durch das Lernen in das Gedächtnis gehe und so recitando wieder herauskomme. Zu was Ende soll doch ein junges unschuldiges Blut mit so vieler Zeit und Mühe ex catechesi auswendig lernen die prolixas responsiones auf diese quaestiones: Quomodo probas Christum esse verum Deum oder hominem, item de figura et qualitate panis in S. Synaxi etc., da doch diese Sachen bloß in dem judicio, nicht aber in memoria haften; es muß ja das Concept allein auf die Sach, nicht aber auf die Worte gerichtet werden.“ Hat man das Wichtigste lernen lassen, so kann das Übrige frequenti lectione et praxi nach und nach eingeholt werden. „Überdies wird noch ein anderer Lachens und Weynens würdiger Fehler begangen, da die guten Knaben, damit sie desto weniger Mühe haben, nur die bloße Antwort lernen, die Frag aber keinmal anblicken.“ — Vor dem Lateinischen muß man „die Muttersprache etwas besser als meist geschicht ausüben und dero sattsamen Verstand und Gebrauch erlernen, weil ja diese das Instrument abgeben soll, womit andere Sprachen müssen angegriffen und gehandelt werden“. Die Jugend soll wissen, was für ein Unterschied zwischen Thür und Tier, für, führ, vier u. s. w. ist. „Es ist erbärmlich, daß die edle teutsche Sprache in meisten Orten so gar nicht excoliret wird, ist zumalen ein grausamer Unverstand, daß man meint, es habe wegen des Teutschen nicht viel zu bedeuten, die Kerls werden es schon mit der Zeit ex usu lernen; es soll vielmehr mit Übung der Muttersprache 2, 3 oder mehr Jahre angehalten

werden. Laß den Knaben vor Teutsch lernen, ehe er sich über das hohe Alpengebürg in Latinum wage und allborten beides, seines Vaterlands Sprach und das Latein, verderbe; viele sind des Teutschen so unkundig, daß sie kaum 3 Wort ohne Fehler schreiben können. So sollte also kein Teutschverwüstendes pecus in den zierlichen Garten lateinisches Unterrichts gelassen werden." Anfangen muß man damit, daß man aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt, nicht umgekehrt. „Denn das erste und fürnehmste Absehen soll sein, daß man es verstehe, die auctores latinos zu lesen und zu gebrauchen." Dazu ist zunächst nötig, ein feines, nicht allzuweitläuftiges Wörterbuch, hernach erst die Grammatica; „und ist gar nicht vonnöthen, daß man alles und jedes lasse auswendig lernen," sondern nur das Vornehmste. Man soll auch nicht den ankommenden schwachen ingeniis horridas quaestiones und vocabula an den Hals werfen, wie Quid est grammatica? quid etymologia? u. s. w. Man gebe ihnen das Nötige vor, nämlich paradigmata declinationum et conjugationum und was dazu gehört und ist es „der Vernunft und Natur ganz gemäß, daß das Latein vorgehe und das Teutsche darauf folge". Zum Erlernen der Vokabeln aber soll man Zeit lassen und sie durch tägliches Aufschlagen bekannt machen, anstatt 1000 und aber 1000 zugleich gezwungenerweise in das Gedächtnis einzustopfen. Es sind auch die Colloquia den tironibus „nicht fast fürträglich", weil da so gar viele Latinismi vorkommen, die sich mit dem Teutschen nicht wohl fügen lassen, jedenfalls muß man den Knaben nicht zu lange dabei aufhalten, sondern bald ad auctores classicos führen; mit diesen muß der Anfang gemacht werden. Dabei ist Comenii Janua besser als die officinae der neueren Teutschlateiner: „sie ist so groß nicht, und setzt zum scopo die autores probatos, aber bis ein ehrlicher Gesell mit jenem Schneider- Weber- Schuster- Keller- und Küchenlatein sich hindurch beißet, müssen gute Skribenten gar zu lang, ja öfters gänzlich zurückbleiben". Wenn dann ein habitus im Lateinischen erreicht ist, kann man auch ins Lateinische übersetzen lassen. Hierbei hat man es nun „in vielen Schulen einzig und allein auf die Imitationes getrieben, aber mit solchen mühseligen Nachäffungen sich beständig torquieren ist sowohl dem docenti als den discentibus verdrießlich"; dazu muß man schon Lateinisch wie die Muttersprache verstehen. „Allermeist soll man die Jugend daran gewöhnen, daß sie bei Zeiten lernen, ex ingenio einen Conceptum (d. h. Aufsatz) teutsch und lateinisch aufsetzen; es ist nichts fürträglicher, als daß man die Knaben reize und ermuntere, daß sie von bekannten Dingen und welche täglich vorgehen, gesehen oder erzählet werden, einander epistolas familiares teutsch und lateinisch zuschreiben; und wenn sie auch nur von dem großen Hund, der schwarzen Katz u. dgl. schreiben sollten, wäre solches doch ein nützliches Exercitium und weit nützlicher, als wenn man etwas, was weit über ihren Verstand ist, zu componiren aufdringet. Wir sind aber solche Methodisten, daß wir den Knaben auf einmal zumuten, eine Chriam oder ein ander kunstmäßig Progymnasma anzufertigen. Ist denn alles nur darum zu thun, daß

Digitized by Google

man sie ermüde und maßleidig mache?" Auch soll man die ingenia nicht auf einmal mit vieler und vielerlei Arbeit occupieren. „Es ist verkehrt, wenn man die Jugend, bevor sie genium linguae latinae mediocriter versteht oder einen periodum recht erörtern kann, von dem Cicerone abzeucht und sporenstreichs in den Curtium oder gar Tacitum hineinjagt." Dies gilt zumal vom Griechischen; „wie schwer dies die zarten Kindsmäuler ankommt," weiß man. Will man dann das Gedächtnis noch mehr excolieren, so kann es ja „mit Realibus, mit solchen Sachen, die immerdar Nutz und Delectation bringen," geschehen. Aber, wie Caselius sagt, praeceptionibus et regulis puer oneretur quam fieri potest paucissimis; es soll ja nicht auf ein opus operatum hinauslaufen, praxis und usus sollen alles ausmachen, und „alles soll mit Verstand und Lust, nicht mit Tummheit und zwang allmählich eingeflößet, nicht auf einmal eingeschüttet werden".

Daß man die Mängel der Lateinschulen klar einsah, beweisen auch einige Visitationsberichte, wie der der Großen Schule zu Wolfenbüttel von 1706 (Koldewey a. a. O. S. 122 f.): „Wir müssen hiemit vermelden, daß wir es fast durchgehends in allen Klassen, sonderlich aber in den vier obersten, sehr schlecht gefunden. Die meisten Schüler wußten auf die vorgelegten quaestiones wenig Tüchtiges zu antworten;" es sei zu wenig absolviert worden, im Neuen Testament habe man während eines Jahres zwei Kapitel ex Actis Apostolorum gelesen; die Exercitia seien dem captus der Schüler nicht accommodieret, viele aber machen sie gar nicht; die Lehrer lassen es an Fleiß fehlen, haben keine Autorität, korrigieren nachlässig, treiben Allotria. Ein Bericht über St. Afra in Meißen von etwa 1670 (Flathe S. 220) nennt folgende sechs Ursachen des Verfalls: Die Lehrer verstehen die rechte Methode nicht, weil manche die studia niemals recht excoliert haben; von den Eltern habe man keine Unterstützung, sondern nur Hinderung; alles laufe zu den studia, woraus turba incondita studiosorum entstehe; die vorbereitenden Trivialschulen seien zu schlecht; den Schulmeistern werde von seiten der Obrigkeit nicht die gebührende Ehre erwiesen, Verachtung des Lehrers aber müsse auch Verachtung von seiten der Schüler nach sich ziehen; auf den Universitäten werde für die Bildung der Lehrer nicht genug gethan. Solche Mängel seien auch nicht durch Erfindung einer neuen Methode zu remedieren, vielmehr wäre Instauratio und Reductio methodi antiquae das beste.

Auch die Männer der Wissenschaft bestätigen die Thatsache. Wie Alsted und J. V. Andreä (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 140. 169), so klagt um 1670 J. L. Praschius: Quam rarus hodie cultus linguae latinae sit, vix ausim dicere. Exsulat enim non modo ab aulis et cancellis publicis, quibus etiam sordere solet ut scholasticus, sed a scholis quoque cessit, a virorum doctissimorum scriptis. Wie das gemeint ist, sieht man aus Jac. Burckhard De linguae latinae in Germania per XVII saecula amplius fatis . . . commentarii (1713 und 1721) II S. 526: „Man giebt sich nicht mehr die nötige Mühe, um gut Lateinisch zu

schreiben, das Latein wird immer nachlässiger, und dazu trägt nicht wenig das Aufkommen des Gebrauchs der deutschen Sprache bei." D. G. Morhof, Professor in Rostock und Kiel, stellt im Polyhistor (ill. a I. Mollero, ed. 2 a. 1714 S. 457) unter den 13 Sätzen, die er als Ergebnis der Untersuchungen über die Methode bezeichnet, u. a. auf: Grammaticae rudimenta brevissime proponenda. In tenerrima aetate magna utilitate duci possunt prima lineamenta arithmetices, geometriae, picturae, geographiae. In Bezug auf das Lateinische hätte man einerseits nie von der Sturmschen Methode abgehen sollen (S. 333); andererseits aber wäre auch die des Ratichius, qui primum vernaculam aliquam linguam praesupponit, nicht zu verwerfen, wenn man nur einen Lehrer bekommt, der die dazu nötige Geduld und Kenntnis besitzt (S. 451); die von Tanaquil Faber, dessen Methode pour commencer les humanités Grecques et Latines, Saumur 1672, S. 433—443 beschrieben wird, eignet sich wohl nur für den Privatunterricht. Der Gedanke, eine civitas zu gründen, in der nur lateinisch gesprochen würde (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 309), ist sehr zu billigen (S. 425). Aber in der gewöhnlichen Schule soll man die locutionem et declamationes extemporales ut pestem purae latinitatis fliehen; nur mit einem Kenner, der die Fehler sofort verbessern kann, soll man sprechen lassen. Nunc plerique linguas ita tractant, non ut linguam doceant, sed ut grammaticos faciant, quae res omnium absurdissima est. Lesen soll man die Alten; wer Neuere unter dem religiösen oder anderem Vorwand liest, intempestiva pietate puerorum studia corrumpit. Comeniana, sagt er bei der Besprechung der „Kurtzen Anweisung, wie man die Authores Classicos bey und mit der Jugend tractiren soll" des Straßburger Professors Boecler (1679), merito e scholis relegantur (S. 473, f. Gesch. der Erz. III, 2, S. 275). Neuere Sprachen muß der Gelehrte kennen, nicht nur die französische, die omnium linguarum quotquot Europa habet, cultissima nitidissimaque est (S. 753); daß man sie aber in der Schule lernen müsse, fordert Morhof nicht, so wenig als Deutsch, das er natürlich sehr hoch stellt. Wenn er den mangelhaften Betrieb desselben beklagt, so daß kaum einige die origines kennen (S. 745), so meint er das gelehrte Studium. An diesem hat sich Morhof, der sonst als Stocklateiner gilt, beteiligt mit der Schrift: „Der Unterricht von der Deutschen Sprache und Poesie, deren Uhrsprunge, Fortgange und Lehrsätzen, wobey auch von der reimenden Poeterey der Ausländer mit mehrerm gehandelt wird" (Kiel 1682, 3. Aufl. 1718); J. Chr. Wagenseil nannte es ein „preißwürdigstes", andere ein goldenes Buch. Von seinen „Teutschen Gedichten", denn auch solche gab er heraus, urteilte B. Neukirch, M. schreibe zwar so lieblich nicht als gelehrt: er habe aber sehr wohl verstanden, was zu einem Gedichte erfordert werde (S. 45 ff.).

Entschiedener und klarer spricht sich J. G. Walch, Professor in Jena, in seiner Historia critica linguae latinae (zuerst 1716, Ausg. von 1734 S. 2 ff.) aus: Latina Lingua non est fundamentum eruditionis, sed manet instrumentum

magnae utilitatis; sie ist einmal durch das Glück zu ihrer Stellung gelangt und daher muß man sie auch richtig lernen in ihrer castitas und elegantia, ohne letzteres würde die Zeit besser auf graviores scientiae verwandt. Man geht aber verkehrte Wege: teils bemüht man sich nicht um das rechte und reine Latein: plena sunt omnia vocum barbararum in academiis, teils vernachlässigt man über den Worten die Sachen; man darf auch den Wert des Lateinischen nicht übertreiben, wie viele thun, z. B. Melchior Inchoferus, ein deutscher Jesuit, seit 1607 in Italien ansässig, wo er 1648 starb, welcher (in den Historiae sacrae latinitatis libri VI, exquisitis iucundisque narratiunculis animum relaxantes, 1638) sagt, beatos in caelo latine locuturos et Christum interdum latine locutum esse; gelehrt kann man nicht sein ohne Latein, aber in usum rudiorum ist das Deutsche vorzuziehen. Zum guten Latein aber ist die Grammatik notwendig, der bloße usus thut's nicht; doch auch sie giebt noch nicht für sich den guten Stil: dieser beruht vielmehr auf lectio, observatio, imitatio, aber nicht des Cicero allein, sondern auch anderer Autoren. Merkwürdigerweise schließt er daran, an sich seien alle Sprachen inter se aequales. Auch die Behauptung von dem besonderen Glück, durch das die lateinische Sprache zu ihrem hohen Range gelangt sei, wäre von den großen Schulmännern des 16. Jahrhundert schwerlich anerkannt worden. Aber die Konzession in betreff des Deutschen an die rudiores war schon lange von kühneren Männern überboten worden.

Neue Bildungsideale: Sprachen und nützliche Wissenschaften.

Erhard Weigel, Christian Thomas, G. W. von Leibniz.

Während die Schule naturgemäß nur vorsichtig den methodologischen Neuerungen Eingang gewährte, hatte allmählich eine neue Zeitströmung eine Macht gewonnen, der sie nicht widerstehen konnte. Schon im Anfang des 17. Jahrhunderts hatte ein lebhaftes Interesse für die Litteratur des Auslandes begonnen,[1] die ausländische Poesie, Übersetzungen und weiterhin Nachahmungen der französischen, italienischen, spanischen Romane drängten sich massenhaft auf den Markt, meist von Edelleuten und für Edelleute bearbeitet; die Schäferromane gaben der vornehmen Konversation einen leichteren Ton; das Eindringen des französischen Wesens hatte zur Folge, daß in den höheren Kreisen mehr Wert auf Erlernung der neueren Sprachen und auf galante Erziehung, als auf Pflege des Lateinischen und auf gelehrtes Wissen gelegt wurde. War das katholische Deutschland eng mit Italien und Spanien verbunden, so fand für die kalvinistischen Kreise ein lebhafter Verkehr mit Frankreich und Holland, auch mit England statt. Dazu kam allmählich eine durch Reisen ins Ausland unterstützte Verfeinerung des gesellschaftlichen Verkehrs,

[1] W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 315 ff.

der höfische Weltton trat an die Stelle des schweren, theologisch-gelehrten Sermons. Das Hereinbringen des fremden Wesens rief dann schon vor dem großen Kriege eine Reaktion hervor. Die „fruchtbringende Gesellschaft", welche 1617 von drei Herzogen zu Sachsen, zwei Fürsten zu Anhalt und drei Edelleuten gegründet wurde, hatte den ausgesprochenen Zweck, „die hochdeutsche Sprache in ihrem rechten Wesen und Stand ohne Einmischung fremder Wörter aufs möglichste und thunlichste zu erhalten und sich sowohl der besten Aussprache im Reden als auch der reinsten Art im Schreiben und Dichten zu befleißigen" (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 20). Und da und dort erhoben sich gleichlautende Stimmen auch aus dem Schoß der lateinischen Schule heraus, wie schon erwähnt worden ist; schrieb doch M. Opitz noch auf der Schulbank in Beuthen seinen Aristarchus s. de contemtu linguae Teutonicae (Bethuniae ad Oderam 1618).

Auch nach dem Kriege erhielt und steigerte noch die eine Richtung die andere. Das Übergewicht des Alamodetums wuchs zumal bei den höheren Ständen, Denkweise, Bildung, Sprache, Sitte wurden französisch. Der große Kurfürst führte seit seiner Verheiratung mit der oranischen Prinzessin Luise Henriette (1647) das Französische als Hofsprache ein. „Wer nicht Frantzösisch kan", sang Fr. von Logau, „ist kein gerühmter Mann; Drum müssen wir verdammen, Von denen wir entstammen, Bey denen Hertz und Mund Alleine Deutsch gekunt." Auch aus dem internationalen Verkehr wurde das Lateinische verdrängt: der westfälische Friedenstraktat wurde noch in lateinischer Sprache geschlossen, sie war damals noch „derer Völcker, absonderlichen in Europa, allgemeiner Dolmetscher und Mercurius" (Ordnung des Gymnasiums zu Bayreuth von 1664, Vormb. S. 631); aber die Friedensverhandlungen zu Rastatt 1714 sind französisch abgefaßt contre l'usage ordinairement observé dans les traités — der Protest des deutschen Reichs zu Gunsten des Lateinischen war vergeblich — und in dieser Richtung machte die Sprache immer weitere Fortschritte, bis sie um die Mitte des 18. Jahrhunderts allgemeine Anerkennung fand.

Indessen griff innerhalb des Reiches auch das Deutsche immer mehr um sich und wurde in den Reichsverhandlungen und den Erlassen der Behörden eingeführt (Fr. Eckstein S. 106, A. 3). Und auch die wissenschaftliche Erforschung der Sprache nahm gedeihlichen Fortgang und erregte Interesse: der fürstlich braunschweig-lüneburgische Hof- und Konsistorialrat, auch Hofgerichtsassessor Justus G. Schottelius[1] gab 1663 seine „Ausführliche Arbeit von der deutschen Haubtsprache, worin enthalten gemelter Haubtsprache Uhrankunft, Uhraltertuhm, Reinlichkeit" u. s. w. heraus, weil seine früheren Schriften, die Teutsche Sprachkunst (1641), der Teutschen Sprache Einleitung (1643), Teutsche Verskunst (1644) vergriffen waren, und wenn er darin erklärte, daß die Jugend so wenig in der deutschen Sprache unter-

[1] Vgl. Fr. E. Koldewey, J. G. Sch. und seine Verdienste um die deutsche Sprache in Lyons Zeitschr. f. den d. Unterricht, 1899, H. 2.

Digitized by Google

richtet werde, bedürfe gar keines Sagens, sondern vielmehr des Beklagens, so trug er selbst zur Abstellung dieses Mangels bei, indem er die „Kurze und gründliche Anleitung zu der Rechtschreibung und Wortforschung in der deutschen Sprache. Für die Jugend in den Schulen und sonst überall nützlich und dienlich," 1676 erscheinen ließ. Der aus Jena stammende Rektor des Gymnasiums in Mühlhausen Johannes Girbert ließ auf dem Titel seiner Deutschen Grammatica oder Sprachkunst (1653) in besonderer Einfassung die Worte drucken: „Wenn unsere Jugend in der edelen und vollkommenen Deutschen Sprache wohl unterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den andern gelangen können" (Spieß, E. Weigel, S. 122).

Schon 1663 verlangte J. B. Schupp und 1664 V. L. von Seckendorff Übungen im deutschen stylus auf der Universität (Gesch. der Erz. IV, 1, S. 97, 185); E. Weigel in Jena begründete die Forderung von Vorlesungen über die mechanischen Wissenschaften in deutscher Sprache 1672 in der „Vorstellung der Künste und Handwercke" damit, daß sich tüchtige, praktische Köpfe auch theoretisch müßten ausbilden lassen; Ph. J. Spener hielt 1675 Disputationen in deutscher Sprache für notwendig, damit die Prediger von der Kanzel besser über die streitigen Punkte reden könnten (Gesch. der Erz. IV, 1, S. 191).

Wie groß die Veränderung in den Anschauungen war, welche jetzt eintrat, geht aus dem Satze hervor, der nunmehr ausgesprochen wurde: „Wer nicht studieren will, soll nicht mit dem Latein geplagt werden, denn man soll nicht alles über Einen Kamm putzen." Er findet sich in der „Rechenschafftlichen Forschung, woher so viel Ungerechtigkeit und Boßheit ... komme" (1685) des eben genannten Erhard Weigel,[1] der 1625 in der pfalz-bayrischen Stadt Weiden geboren und von 1628—1644 in dem markgräflich brandenburgischen Wunsiedel erzogen, 1650 Magister in Leipzig, von 1653 bis zu seinem Tode 1699 Professor der Mathematik in Jena und weit und breit berühmt war wegen seiner Gelehrsamkeit und Lehrthätigkeit in dieser Wissenschaft und in der Mechanik, die auch sein Schüler Leibniz „nebst seinem löblichen Absehen zum gemeinen Besten" pries. Nach dem Bericht eines offenbar Eingeweihten (bei Spieß S. 123 f.) hatte er bei seiner in die dreißig Jahre verwalteten Inspektion über das fürstliche Alumneum von 114 Studenten wahrgenommen, daß die Studenten auf die Frage, was für eine Anstalt in praxi moralium an dem Orte sei, wo sie herkommen, ob man auch mit der Tugendlehre weiter gehe, als mit der bloßen Vorstellung durch Worte,

[1] Seine wichtigsten Schulschriften bei A. Israel, Die pädogogischen Bestrebungen E. W. Ein Beitrag zur Geschichte der pädogogischen Zustände im 17. Jahrhundert (14. Jahresbericht des k. Seminars zu Zschopau). 1884. I. C. Zeumeri Vitae professorum etc. 1711. Classis philosophorum p. 105 ff. Bartholomäi in den Neuen Jahrbüchern für Phil. u. Päd. II. Abt. 1868, S. 400—409. E. Spieß, E. W., Professor der Mathematik und Astronomie zu Jena, der Lehrer von Leibniz u. Pufendorf. Ein Lebensbild aus der Universitäts- u. Gelehrtengeschichte des 17. Jahrhunderts, gleichzeitig ein Beitrag zur Geschichte der Erfindungen, sowie der Pädagogik. Nach gedruckten u. ungedruckten Quellen gezeichnet. Leipzig 1881.

entweder nein sagen oder die Frage als etwas ganz Seltsames aufnehmen. Demgemäß hatte er auch wahrnehmen müssen — dies sind Weigels eigene Worte —, „wie ganz enorm und unartig das Bezeigen und wie groß der Mißbrauch der akademischen Freiheit sei, zumal bei den von Schulen erst ankommenden jungen Leuten," und daß die ordentlichen Mittel, die den Professoren in die Hände gegeben, zur Verbesserung sehr wenig, ja fast gar nicht verfangen wollen; denn solche auf Akademien in der Freiheit lebende Gemüter, sofern es nicht zu großen vor Gericht zu bestrafenden Verbrechen komme, können wiederum nur durch Vorstellungen und Vermahnungen geleitet werden, welche aber unmöglich die durch Übung so mancher Jahre habitualiter angenommene böse Lebensart (als die nur durch kräftige und wohleindringende Realmittel zu heben wäre) völlig zu ändern vermögen. Und im Anschluß an die Worte Senecas: Aliquid praecipientium vitio peccatur, qui nos docent disputare, non vivere, aliquid discentium, qui propositum afferunt ad praeceptores suos non animum excolendi, sed ingenium: sic discamus, ut quae fuerint verba, sint opera (Briefe 108, 23 u. 35, vgl. Moscherosch, Gesch. der Erz. IV, 1, S. 141), die er der Vorrede zur Extractio radicis vorsetzte, kam er zu der Überzeugung, daß man die Besserung nicht immediate bei den Erwachsenen anfangen, sondern obliquâ viâ d. h. bei den Kleinen, und einen ganz neuen Grund zu diesem Tugendbau legen müsse.

Eine weitere Erfahrung Weigels war, daß unter hundert auf hohe Schulen ziehenden Lehrlingen kaum einer oder zwei das Einmaleins gelernt, und weil solcher Grund, den Gott den Kindern leicht eindrücke, den Alten sehr schwer und verdrießlich vorkomme, sei kein Wunder, daß so wenig Studiosi auf Akademien wieder einzubringen trachten, was in den Schulen sie versäumen müssen. Es sei aber ein schädlicher Defekt der Schulen, daß die Knaben, die ein Handwerk, eine Kunst, die Handlung oder Haushaltung lernen sollen, keine praktischen Kenntnisse aus der Schule mitbringen, sondern nur eingebläute Sprachregeln; daher habe Deutschland auch so viel ungeschickte Handwerker und so wenig rechte Künstler. Im Ausland, wo man die Jugend in ihrer Muttersprache in Realkenntnissen unterrichte, florieren Künste, Handwerke, Manufakturen und andere Negotien weit besser: und dies sei es, was Deutschland arm und die Ausländer reich bisher gemacht (aus der Extractio Radicis bei Israel S. 47).

Gott hat aber den Menschen wesentlich, dem Hauptstück nach, so eingerichtet, daß er ein Rechner sein und immer rechnen solle; er soll die Werke Gottes, die auch rechnerisch (nach Zahl, Maß und Gewicht) sind eingericht, mit Rechenschaft (nicht wie ein Vieh) betrachten — hier ist deutlich, Weigel meint ratio —, sie zur Notdurft, Nutz und Lust rechtmäßig gebrauchen, auch sein Thun, das Gott auf Rechnung ihm freigelassen, rechenmäßig (nach gerechter Maß und Weise), wie Gott ihn selbst dazu im Herzen stets anweist, ausüben und nichts ohne Rechenschaft vornehmen. Dazu leitet die Mathematik an; sie ist, wie Weigel ausführt, von Nutzen

Digitized by Google

nicht nur für die vier Hauptstellungen, auf denen das ganze menschliche Leben beruht, Nahrung und Ökonomie, Kunst und Handwerke, Handelsgeschäfte und Kriegsführung; sie ist es auch in Bezug auf die sittliche Bildung, also als Gegenmittel gegen den zuerst erwähnten Defekt. Denn „die Rechnungsarten führen an sich die Tugenden gewissermaßen in verjüngtem Maßstabe bei sich, denn es giebt kein Rechnen, welches nicht tugendhaft geübt werden müßte; die Kunstrechnung ist lauter Tugendübung. Wer z. B. dividiert, ist andächtig, und da er den Quotienten selbst nicht weiß, so hebt er gleichsam seine Augen auf und bittet damit, daß der Herr der Wahrheit ihn zu der gesuchten, aber annoch verborgenen Wahrheit leiten wolle. Er erkennt dabei die Schwachheit des Gemütes und traut dem Scheine nicht ... und bittet zu entscheiden, ob er recht geraten, denn ihm habe der Herr der Wahrheit durch gewisse von ihm aufzusuchende Vorwahrheiten, nämlich durch die jedermann ins Herz gedrückten Primwahrheiten oder schon vorher berechneten Grundwahrheiten Bescheid gegeben. Stimmt der Schein mit den Vorwahrheiten überein, so ist's getroffen und vor Freude zum Zeugnis der erlangten Weisheit springt das Herz; wo nicht, so läßt sich's der Rechner gar nicht verdrießen, sich von ganzem Herzen zu bekehren, anderweit etwas Näheres zu erwählen und also zu probieren, bis es trifft." Die einzelnen Tugenden, welche durch die Spezies ausgeübt werden — denn immer kommt es ihm auf die thätige Ausübung an —, sind die Liebe zur Weisheit, philomathia, die Bedachtsamkeit, Sittsamkeit, Gleichmütigkeit, Sanftmut, Vergnügung, Geduld, Herzhaftigkeit, die Sprechtugenden: Gesprächigkeit, Scherzhöflichkeit, Verschwiegenheit, Wahrhaftigkeit, die Sparsamkeit, Emsigkeit, Mäßigkeit, Keuschheit; die Gebärdentugenden: Stellhöflichkeit (civilitas), Gleichbärdigkeit (comitas), Anständigkeit, Schamhaftigkeit; die Affektentugenden: Leutseligkeit, Wohlwolligkeit, Ratgebigkeit und Folgeleistung; die Werktugenden: Gerechtigkeit und Gutthätigkeit. Wie das gemeint ist, zeigt z. B. die Ausführung bei den Sprechtugenden. Wie man durch die Sprechkunst lerne lieblich reden, dadurch, weil man dann sich selbst gern höre, schwatzen, dadurch plaudern, plappern, tröschen, schnappern, nattern, keifen, beißen, und sich das leicht angewöhne, so lerne man durch das Rechnen schweigen, denn man sei gerne stille dabei, sonst verderbe man es ... „Besonders ist die Wahrheit dem Ziffernrechnen eigen, denn da muß alles wahr sein, was man über vorgegebene Posten spricht. Man gewöhnt sich dadurch so sehr zur Wahrheit, daß man auch hernach nicht leichtlich lügen kann. Ein Rechner kann als solcher mit Willen auf kein falsches Resultat hinarbeiten, selbst wenn er auf das Böse gerichtet wäre. Das Rechnen geht eben auf den Rechner, das Sprechen aber auf den Hörer, daher kann es leicht geschehen, daß mit Fleiß unwahr gesprochen werde. Der Sprecher spricht nur, was er zuvor gedacht, also nichts, als was er will; im Rechnen aber findet er, was er vorher noch nicht gewußt, und ist streng an das Resultat gebunden." Durch die Wurzelausziehung wird die Tapferkeit angeeignet. Denn hier soll man dividieren und hat

doch keinen Divisor; man muß sich also in das Nichts hineinwagen, um einen Divisor zu finden, der die Wurzel ist, daraus der Leib als das Produkt entstanden. Nämlich du bist Erde und von der Erde und also mußt du wieder zur Erde werden. Wenn es nun sein muß, so wage man's frisch, daß man das Produkt aus solcher Wurzel wieder erbaue und zur Freud einführen lassen könne, da das Produkt viel klärer aus der Wurzel produziert wird, als es vor der Extraktion gegeben worden. Man bedenke nur, woher der Leib entstanden sei, so wird man dessen Tod sich nicht befremden lassen. Lebt doch unsere Seele allezeit und wird nicht mit dem Leibe zerstört, sondern sie steigt nur vom Pferde, das unter ihr erschossen oder umgefallen ist, und dient dem Herrn der Heerscharen nunmehr als Engel ohne Leiblichkeit gleichsam zu Fuß (bei Spieß S. 107—113 aus der Aretologistica, die Tugendübende Rechen-Kunst. Darinnen nicht allein die allgemeine Theorie der zehl- und meßbaren Dinge, wie auch der Verstands- und Willens-Würckungen darüber kurz beschrieben; sondern auch die Rechen-Prax, wie man zahlmässig rechnen und dadurch die Tugenden der Jugend fertig angewöhnen möge, mit gewissen Regeln angewiesen wird. Nürnberg, W. M. Endter, 1687).

Gegen diese Wirkung des Rechnens auf den Verstand und das Gemüt ist die der Sprache nichts: ein Wörterfazit oder Produkt ist immer unrichtig, weil es auf beiden Achseln trägt, indem man zwar ein Wort so oder so mag setzen, aber auch wohl anders. Die Wörterrechnung ist unrichtig, weil sie gegen die Natur verfährt. Bei den Wörtern rechnet man oft eine Sache für Viel und Viel für Eins, Eins fürs Andere, nicht allein grammatisch, den Singular für den Plural, das Präsens für das Präteritum u. s. w., sondern auch wohl dialektisch, wenn ein allgemeines Wort, welches viele Subjekte hat, eins unter vielen bedeutet u. s. w. Mit den stärksten Ausdrücken schildert er, um seine Alleinherrschaft zu brechen, die Schattenseiten des Lateins, das er des Römervolks unfertiges Gemächte, der gemeinen Leute in Latio ihre Gespinnste und Gewebe nennt. Deshalb läßt er auch an den Werken der „heidnischen Sprachmeister, die man klassische Autoren nennt," nichts Gutes. Man finde darin zwar den und jenen feinen Spruch, aber keinen, der nicht auch aus der Natur oder der täglichen Erfahrung bekannt sein sollte. Und „daneben sind so viele abscheuliche Schandpossen und Narrenbeutungen, grobe Zoten, ärgerliche Thaten, alberne Fabeln, grausame Dichtungen von so und so vielen und vielerlei Göttern und Göttinnen, unmenschliche Vermischungen mit dem Vieh erzählet". Von den Dichtern lernen die Kinder hauptsächlich Geilheit und Lüge, von den Rednern das Aufschneiden, von den Satirikern, die doch das Mark, das Fette, von der Schönheit des Lateins feil haben, garstig scherzen, skeptisieren, schmähen. Das Übermaß des Lateins hat folgende Nachteile: 1. da keine Regel ohne Ausnahme gilt, wird das Urteil verdorben; 2. die Schüler lernen nichts Wirkliches und Ordentliches, also eigentlich nichts und gewöhnen sich daher ans Plappern und Verschnappern; 3. das Latein erzeugt Stolz und Hochmut; 4. be-

fördert die Zanksucht; hauptsächlich durch die Disputationen — die Lateiner sind sogar die Ursache der deutschen Uneinigkeit und der verlorenen Schlachten des Reiches gegen die Türken gewesen; 5. es beeinträchtigt die freien Künste und die Gottesfurcht; 6. es ist die einzige oder mitwirkende Ursache der Schullaster, deren Weigel fünfundvierzig aufzählt;[1] die zwei anderen Ursachen sind die Vernachlässigung der Mathematik, und die Geltung des Satzes, daß der Mensch ein Tier sei, und 7. die Nichtlateiner nehmen sich die Lateiner zum Muster; diese heißen zwar die Gelehrten, die Verkehrten folgen ihnen aber in ungelehrten Dingen.

Besonders schädlich ist die Methode des Lateinunterrichts. Die Grammatik ist nicht für Kinder, die Sprachregeln sind ihnen zuwider und ihrer Fähigkeit gar nicht proportioniert. Lernen sie Latein, so kommt dies nicht von den Regeln, sondern von den Beispielen. Bedarf man ja jener, so sind wenige vollkommen hinreichend. Auf keinen Fall aber dürfen sie lateinisch abgefaßt sein, das ist gleich, als wenn man Vögel fangen und dieselben zu Lockvögeln ihrer selbst gebrauchen wollte. Das zierliche Latein setzt ein reifes, in den Realien wohlgeübtes Alter voraus. Wenn man die Oratorie nach Orationen, carmina rechenschaftlich schreiben oder die geschriebenen analysieren, interpretieren, examinieren und prüfen muß, da giebt's Kopfbrechen; unsere Schulen fehlen weit, wenn sie dies schwere Werk, das kaum auf Universitäten bei Geübten und Erwachsenen bekleibt, den Ungeübten zu treiben geben und also die Doppelrechnung (die einfache allerdings hintangesetzt) ihnen einbläuen wollen.

Während sich die Jugend zu den grammatikalischen und logischen Regeln, die ihr viel zu hoch und obskur, kaum mit vielen Schlägen nicht ohne merkliche Kopfzerrüttung treiben läßt, auch dieselben, wenn es hoch kommt, doch nur auswendig zu lernen und ohne Verstand wieder herzubeten fähig ist, so ist es dem ingenio viel leichter, die Geschlechter der natürlichen Dinge mit ihren Eigenschaften kennen zu lernen und vieler Kunstwerke Form und Prozeß zu begreifen, weil dieser beiden principia dem ingenio näher verwandt und fast angeboren sind, so daß die Jugend die daraus entspringende liebliche, wirkliche, klare Vorbereitung zur Gelehrsamkeit mit Verstand und also mit größerer Lust und Begierde fassen kann. Er lobe und liebe die Schönheit des Lateins auch. Aber es sei ein Irrtum zu glauben, als ob man diese nur genießen könne, wenn man in der zarten Jugend unter dem Zwang des Bakels und der Rute darum zu buhlen anfange und hohe metaphysische Kunstregeln in ebensolcher Sprache, die man dadurch zu lehren suche, gebrauche, durch welche die Jugend bis ins zwanzigste Jahr zubringen müsse, ehe sie nur ein wenig von der gemeinen Gestalt, geschweige von der Schönheit des

[1] „Extractio radicis oder Wurtzel-Zug des so schlechten Christen-Staats" — Anwendung von V. L. von Seckendorffs Ausdruck — „samt einer Rolle von 45 Lastern, welche in gemeinen Schulen unsern Kindern angewehnet werden. Nebst Andeutung einer besseren Lehr-Art sogenannter Tugend-Schul" u. s. w. 1689.

Lateins an sich nehmen und sich angewöhnen könne. „Denn wenn Cicero oder der Terenz nach gemeiner Lehrart in uns eine Gestalt gewinnen soll, so muß nicht nur die ganze Jugend, sondern auch ein großes Stück des erwachsenen Alters ihnen aufgeopfert werden. Unterdessen mag der Herr Christus mit seiner Gestalt, die er in uns gewinnen soll, bleiben, wo er will" (bei Israel S. 14). „Möchten wir doch", so hatte er schon 1664 im „Bürgerlichen Zeitspiegel" ausgerufen, „Grammatik und Syntax, Terenz und Plautus daran geben und uns unterdessen mit der Muttersprache nächst der Tugendlehre den rechten Grund zur Wissenschaft und zu den Kunsterfindungen in fähigen Jahren aneignen, damit unsere studierten Leute bis ins hohe Alter nicht unwissender bleiben, als jene Völker, welche kein Latein gelernt haben" (die Türken, Perser und Juden, die in ihren Schulen die astronomische Rechnung begreifen und ihren Festkalender gar wohl berechnen).

Für die, welche studieren wollen, ist Latein nötig, aber es muß wie Deutsch durch die Praxis erlernt werden, wie auch Cicero nicht deklinieren und konjugieren gelernt hat. Daher muß der Unterricht in den Realien pur Latein erteilt werden. Hier sehen die Kinder aus dem Gegenstande, was die Worte bedeuten, während sie ohne einen wirklichen Stoff den rechten Gebrauch der Worte und Redensarten nur unvollkommen fassen. Überhaupt kann jede Sprache, sei sie noch so schwer, in zwei Jahren erlernt werden, ohne Regeln, nur mit Reden. Das Schreiblatein muß aus einem christlichen Schriftsteller gelernt werden, „ohne Ärgernis, die Christus bei dem Mühlstein uns verboten, bis auf Universitäten auch die heidnischen Schriftsteller studiert werden können".

Ende 1681 legte Weigel ein „gehorsames Memorial" dem sächsischen Kurfürsten und den Landständen zu Dresden vor und ließ seinen Entwurf drucken.[1] Er fand wohlwollende Aufnahme, die Wiedereinführung der artes liberales in den Schulen wurde von den anwesenden „Herren Inspektoren in den legibus scholasticis expresse vorgeschrieben"; das fürstliche Konsistorium zu Jena gab ihm die Möglichkeit, ihn in der „Prax" zu erproben, indem es das Salarium für den Rektor gewährte. Schon 1684 gab er von dem Versuch die erste Rechenschaft.[2]

[1] Kurtzer Entwurff der freudigen Kunst- und Tugend-Lehr vor Trivial- und Kinder-Schulen, auf den Schlag der alten Weisen eingerichtet. Der vor Augen stellt, Wie der Grund der Weißheit bei den Kindern rechenschafftlich fest und wohl zu legen: Sonderlich wie Kinder ohne Zwang mit Vortheil zu der Tugend-Übung zu gewöhnen, hiernechst auch Wie fremde Sprachen ebenso natürlich als die Mutter-Sprach in kurtzer Zeit den Kindern beyzubringen. Alles beyderseits bey Lehrern und bey Lehrlingen, in lauter Freuden als mit Spielen, davon Schulen griechisch und lateinisch ihre Namen haben. Aus gewissen Gründen ausgerechnet und bei 45jähriger stäter Prax der information durch unterschiedene Proben auch vor eine große Mänge gut befunden. 1682. Bei Israel S. 23—28.

[2] Kurtze Relation von dem nunmehr zu Prob gebrachten Mathematischen Vorschlag, betreffend die Kunst- und Tugend-Information, welche nach der Art der alten weisen Griechen und ersten Christen bey den Kindern anzustellen. Mit Beyhülff neuerfundener, dem kindischen zur Weisheit

Digitized by Google

Er muß also etwas früher begonnen haben und dauerte drei Jahre. Denn im „Europäischen Wappenhimmel“ 1688 giebt er Bericht von der „seit drei Jahren“ angestellten Probe.

Die „Jugend- und Tugendschule“ oder „Freuden-, Lehr- und Tugendschule“ hat eine dreifache Aufgabe. Erstens soll sie dem Verstand und dem Gedächtnis vorteilhaftig (d. h. durch methodische Kunstgriffe) zur Begreifung allerhand notwendiger und dienlicher Wissenschaft verhelfen, als da sind die Rudimente der freien Künste, Historien, das Gemeinste von natürlichen Experimenten, Erkenntnis der Worte Gottes. Zweitens soll sie den Willen und die Affekten zur Abgewöhnung vom Bösen und zur Angewöhnung zum Guten befördern. Mit dieser Empfehlung der Übung und Angewöhnung der Tugenden (und nicht der Wissenschaft und kluger Antwort auf die Frag davon) durch Thun-exercitia, nicht nur durch Reden, und sodann der Unterweisung nicht nur des Verstandes, sondern auch des Willens, davon sonst altum silentium, sagt Weigel, befinde er sich im Einklang mit dem weltbelobten Autor des nach Würden nie genug zu preisenden Traktats vom Christenstaat (V. L. von Seckendorff, s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 86). Dieser seinerseits hat Weigel 1688 brieflich seine Übereinstimmung mit ihm in den meisten Dingen bezeugt. Sane defectum in morum cultura, quosdam etiam in literatura, dudum voce et scriptis satis acriter indicavi, etiam autoritate munerum, quae gessi, corrigere allaboravi, sed nullo aut exiguo successu: adeo inveterata sunt mala, quibus premimur (bei Spieß S. 138). Drittens soll sie den Leib und die äußerlichen Gliedmaßen in gehörigem Geschick und feiner Bezeugung unterweisen und höflich gewöhnen.

Es kommt aber alles darauf an, daß alles mit Lust gelernt wird. Die Schule heißt nicht umsonst ludus. Für das zarte Alter, das vierte und fünfte Lebensjahr, zieht Weigel aus der Natur des Kindes die Regel für den Unterricht: sie müssen immer dabei thätig sein. Denn nächst dem Essen und Trinken sind sie zu nichts mehr als zur Gesellschaft oder in Gesellschaft zur Bewegung ihres Leibes geneigt und sitzen nicht eher still, bis man ihnen auch im Sitzen etwas nach der Hand zu spielen oder wunderliche Märlein und Historien anzuhören giebt. Was sie lernen sollen, müssen sie memorieren. Dies ist aber an und für sich ein unangenehmes Seelenleiden und verdrießliches Empfangen; deshalb muß es mit einer Nebenlust und angenehmen Thätigkeit versüßt werden. Das „nachdenksame“ Memorieren (still und heimlich aus dem Buch, mit oder ohne angenommene Merkmale, da man sich an gewisse Einteilungsvorteile und natürliche Bilderwerke — Anspielung auf den Orbis pictus, Schupp, Buno u. s. w., s. Geschichte der Erziehung IV, 1, S. 182 — oder andere dergleichen Dinge bindet) gehört für ältere

leicht und lieblich anzuführenden Gemüth proportionirter Mittel und Instrumenten. 1684. Die bereiteste Execution des Allerleichtesten Vorschlags, Wie nach der Art der alten Weisen der Grund aller Kunst und Tugenden nechst dem Latein auch den kleinen Kindern mit Freuden einzuflößen. 1685.



Digitized by Google

Leute,[1] bei denen mehr Besinnens und eine schärfere Unterscheidungs- und Urteilungskraft ist; den Kindern sind solche Dinge nur hinderlich. Zu jenem Zweck gebraucht Weigel als „Vorteile" das Gehen, Schaukeln, Singen und Reiten, und zwar in steter Abwechselung. So gestaltet er den Unterricht so, daß er 1. allemal die Sacra (das Gebet, die Führung zum Erkenntnis Gottes, mit Vermahnung) doch fein kurz, im Stehen, Sitzen, auch im Knien, mit den Kindern treibt; 2. das Verbrießlichste von der Lehre, den Anfang aller Künste, das Schreiben und Lesen, ihnen durch eine „Schreibe- und Leseregel" unvermerkt einbringt; 3. der Kinder zarten Leib mit Sittsamkeit bewegen und dadurch, was ohne Verstand nur memoriert werden darf, mit Lust sie fassen läßt, nämlich a) fremder Sprachen (zunächst der lateinischen) Wörter oder phrases, b) den Donat (die Etymologie), c) die Lehrsentenzien und Sprüche, wie auch das Einmaleins, und d) die Kunstregeln der Grammatik (oder auch der Dialektik und Rhetorik); 4. wenn sie stille sitzen, muß man ihnen in der That geschehene Historien statt der Märlein, auch bisweilen sittenreiche Fabeln erzählen, da denn die Historien aus der Bibel, doch mit Unterschied, vor den profanen ausgelesen und als parva biblia ihnen leicht bekannt gemacht werden mögen; 5. „daneben aber und dazwischen muß man ihnen immerfort mit sonderlicher Lieblichkeit von Gott als ihrem rechten Vater, welcher uns das Leben und den Odem und sonst alles, was wir haben, giebt, vorschwatzen und hiernächst den Unterscheid des Menschen von den Tieren eifrig vorstellen und sie deutlich unterweisen, daß der Leib den Tieren gleich ein gar geringes Stück vom Menschen sei, die Seele aber, als ein Geist zu Gottes Ebenbild geschaffen, sei das sonderbare Wesen, das vornehmste Stück des Menschen, welches keinem Tier verliehen, dem als dem Meister und Regenten alle Leibesglieder nur als Instrument und Werkzeuge übergeben sind, sie zu regieren, wie ein Ritter seinen Gaul im Zwang zu halten, anzuweisen, zu gewöhnen und zu lenken hat. Denn damit werden sie gewahr, daß sie was Besseres sind, als Äffchen, Kätzchen, Zicklichen oder Böckchen, darum sie auch anders als dergleichen Tiere spielen müssen".

Auf der folgenden Stufe, vom Erwachen des Verstandes im fünften oder sechsten bis ins zehnte oder zwölfte Jahr, ist das Wesentliche zuerst eine Änderung des Unterrichtsstoffes. Nicht die Sermonial-Artes liberales, die Sprachlehrkünste, Grammatik, Rhetorik, Dialektik sind die richtigen Gegenstände — die Schulen müssen das Sprechen „nur als einen Werkzeug" treiben —, sondern die

[1] Auch ein solches Hilfsmittel hat Weigel gemacht zum Eeleenen dee Geschichte. Chronographia Geometrica. Ein Geschicht-Denk-Maß. Ueberaus leicht und anmuthig die Historiam zu behalten. Es stellet die nach der Oednung der Römischen Kayser sich zugetragenen Geschichten mit unerdichteten Bildern vor, und werden die Zeiten nur mit dem bloßen Raum, vermittelst kurtzer Gedächtniß-Verse bemercket, und dieses in etlichen Tabellen, so zwar vor sich auf ganzen Bogen, aber nach Belieben zerschnitten, und wie ein Kartenspiel traktiert werden können. Sie wird aufgezählt in den Mathematischen Kunstübungen sampt ihrem Anhang, Jena 1670, bei Spieß S. 69, ist aber wohl nicht gedruckt worden.

Real-Artes liberales, die Werklehrkünste der freien Gemüter, Arithmetica, Geometria, Astronomia (die „Erd- und Himmelskunst", im weitesten Sinn, also auch Naturkunde umfassend) und Musica, wie es die alten Christen nach der Art der weisen Griechen, unserer in ganz Europa von jedermann dafür mit höchster Veneration bisher erkannter Oberschullehrmeister, gehalten haben, sie müssen zum Grund der Kunst und Tugendlehre gebraucht werden. Dies entspricht allein der Natur der Kinder. Sie tragen zu der Natur und Kunst, die Gott des Menschen Geist von Kindesbeinen auf vernünftig zu beschäftigen geordnet hat und noch erhält, ein sonderlich Belieben, haben auch mit ihren Werken gern zu schaffen, nicht allein die Sinnen an ihrer Lieblichkeit zu weiden, solche zu beschauen, anzuhören, zu betasten, zu kosten und daran zu riechen, sondern auch den zarten Geist damit zu üben, sie zu zählen, messen, ordnen, richten, komponieren und dividieren, mit Bauen, Schnitzen, Formen u. dgl. Dies sind aber alles Proben des heranwachsenden Verstandes, dieweil dergleichen sonst kein Tier zu thun gewohnt. Will man ihnen den Verstand erbauen, so kann man ihnen nichts Besseres, Ersprießlicheres und Anmutigeres zu thun vorgeben, als erstens, wenn man sie die Sachen, zumal die raren, an Gestalt und einiger Wirkung kennen lernen läßt, bisweilen im Spazierengehen auf dem Feld, im Wald, im Garten, auf der Wiese, aber ordentlich, vermittelst eingesammelter und nach der Reihe zu sehen ausgelegter Naturalien und Artifizialien; zweitens, wenn man solche Sachen zu erkennen und mit ihnen rechenschaftlich umzugehen (welches sind die beiden Stücke der Realweisheit) einen steifen (d. h. festen) und gewissen Grund weist, den sie leicht fassen können und der ihnen auch so lieblich als die Sachen selbst vorkommt. Diesen geben eben jene vier freien Künste, die natürlich nur den Rudimenten nach zu lernen sind, so viel das zarte Alter fassen kann. Denn mit ihnen instruieren sie ihr zart Ingenium, nach Gottes Willen, welcher alles in der Welt nach Zahl, Maß und Gewicht in schöner Ordnung und Proportion geschaffen hat, aufs beste und schärfen das judicium, so daß es fähig wird, sowohl die Weisheit der Natur und Kunst, als auch die bürgerliche Klugheit und Vorsichtigkeit leicht zu begreifen und zu guter Prax zu bringen. Die Arithmetik und Geometrie geben den allgemeinen Grund und weisen an, wie man mit allen Dingen ihres Inhalts der Zahl nach und der Zielung und Wirkung nach mit Rechenschaft umgehen und sie zu gewissen Zwecken geschickt und wohl proportioniert gebrauchen soll; die Astronomie und Musika geben einen Spezialgrund d. i. ein vortrefflich Muster, die erste, wie man mit natürlichen Sachen umgehen müsse, daß man sie verstehen und nachahmen, auch daraus den Schöpfer aller Dinge überall vor Augen haben lerne; die andere, wie man in Civil- und bürgerlichen Sachen (mit Zustimmen und Pausieren in Gesellschaft) sich verhalten müsse, daß man die verlangte Harmonie zum Wohlstand des gemeinen Wesens treffen und daneben seiner und der Seinigen nicht vergessen möge.

Neben diesem Hauptnutzen stiften diese Rudimente der vier freien Künste

zwei sonderliche, sehr ersprießliche Nebennutzen: erstlich, jede fremde Sprache, wie Latein, ganz ohne aufgedrungenes Memorieren gleichsam von sich selbst zu lernen; wenn man sie nämlich in dieser traktiert, weil in ihnen wo nicht selbst die Sachen alle, doch der Grund von allen vorkommt (wie denn unser Geist nach Ähnlichkeit der Zahlen und der Zielungen an den körperlichen Sachen, Strecken und Figuren alle Dinge zu fassen und vorzustellen pflegt), so ist's so viel, als wann die Mütter oder Ammen ihren kleinen Kindern die landübliche Muttersprache mit stetem Vorpäpeln nächst der Weisung mit den Fingern auf die vorgesprochenen Sachen selbst in zwei Jahren aus der rohen Wurzel beizubringen pflegen. (Dieser Gedankengang erinnert sehr an den später, 1693, von J. Locke ausgesprochenen: des Latein accessorischer Nutzen, s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 46.) Zweitens — und dies ist ein noch größerer Nebennutzen — lassen sich bei Übung dieser freien Künste, sonderlich der Rechenkunst, auch alle Tugenden mit sonderlichem Nachdruck den Kindern lieblich angewöhnen, nicht nur sie zu nennen, sondern auch sie zu praktizieren und zu stetem Wachstum zu befördern. Besonders werden die zwei Grundtugenden, die Philomathia, die Gewölligkeit, sich gern von der Weisheit Gottes mittelbar durch Lehrer und unmittelbar durch eigene Besinnung in natürlichen Dingen rechenschaftlich weisen zu lassen — der Kanal aller anderen Tugenden — und die Considerantia, die Bedachtsamkeit der mittelbaren und unmittelbaren Weisung Gottes in natürlichen Dingen durch die Rechenschaft mit Lust und Liebe zur Probe und Prüfung nachzukommen — die Zistern aller Tugenden — durchs scharfe Rechnen und Ermessen geradezu, doch unvermerklich angewöhnt. Wir lernen auch dabei, mit Wissen und Willen keinen Punkt, geschweige mehr vergebens, weniger zum Betrug, in unserem Thun miteinzuschieben, sondern gleich und recht und nicht zu wenig, nicht zu viel zu thun, doch auch gerecht zu handeln, arbeitsam, geduldig, sparsam und haushältig zu verfahren und mit unseren Nachbarn friedsam und verträglich, auch behilflich umzugehen, welches alles bei Gelegenheit des Rechnens und Ermessens der Figuren durch anmutige Erinnerung als lebhaft vorgestellt und den Kindern angewöhnt werden kann. Als besondere Ursache, warum zum Lateinischreden eine vom Wörterwerk ganz unterschiedene „Realoccupation" gewählt wird, bezeichnet er später dies, daß der Kinder noch schwache Einbildungskraft und ganz unvollkommene Begreifung die eigentliche Meinung und folglich den rechten Gebrauch der Worte und Redensarten, wenn sie ihnen bloßhin und ohne ein Realvehiculum vorgesprochen werden, gar sehr dunkel und unvollkommen fassen, ja wohl öfters gar nichts oder das Widerspiel davon verstehen. Da hingegen die mathematischen Fundamentaldisziplinen wegen ihrer Allgemeinheit, Mannigfaltigkeit, Gewißheit, Leichtigkeit und Lieblichkeit ... der Kinder schwachen ingeniis sehr proportioniert sind und ihnen den Verdruß des wider der Sachen Eigenschaft gemeiniglich laufenden Sprechwerks durch das dem menschlichen ingenio von Natur angenehme Zähl- und Meßwerk, an das die Kinder gleichsam allein

denken und die Reden nur aliud agendo mit einbekommen, versüßen. Geschweige, daß man sie so gewöhnt, die Reden nicht so flatterhaft und obenhin, sondern genau zu führen, indem die Sach, davon die Rede ist, ihrer Natur nach anders nicht als accurat mag traktiert werden.

Auf der dritten Stufe, wenn sie so der Natur gemäß präpariert worden, sind die Jünglinge von zwölf bis sechzehn oder achtzehn Jahren, welche studieren wollen, wohl befähigt, nicht allein die Regeln der Grammatik, Rhetorik und Dialektik zu verstehen und sich in der Sprache danach zu richten, sondern auch die Sprechautoren in Gymnasiis mit Nutz zu hören, Briefe, Schriften und Orationes machen zu lernen, miteinander auch von allerlei zu disputieren. Daraus „anders nichts denn wohlvorbereitete Studenten den hohen Schulen, sie zu perficirn, zuwachsen können", was die vierte Stufe wäre. Denen aber, die nach geschöpftem Grund der Wissenschaft und Tugenden eine Handlung oder Kunstgewerb und Handwerk zu lernen haben, helfen die vier freien Künste aus der Maßen viel zu ihrem Zweck, denselben bester Maßen nicht nur zu begreifen, sondern auch zu praktizieren und manchen neuen Vorteil zu erfinden. „Welches dem gemeinen Wesen dann die besten Bürger und Rathsherrn, gleich wie obiges die besten Ampts-Verweser und officialen durch den Seegen Gottes geben wird."

Dies die theoretische Begründung. In der „Prax" verfuhr die Weigelsche Schule so. Die Buchstaben und Ziffern sind groß und kenntlich an die Wand geschrieben, jedes Knäblein hat ein Stöcklein in der Hand, mit dem sie, nachdem der Informator die Buchstaben ausgerufen, darauf weisen mit geschickter Stellung ihrer Glieder und Regierung der Stäblein, wie die Ritter ihre Lanzen, welches sie mit Lust aufmerksam macht. Wenn sie dies eine Weile getrieben, läßt man sie auf der Schwebeklaß niedersitzen und nach Anweisung beigefügter Tabellen die Buchstaben auch im Schwang hersingen. Dies sind nämlich „etliche Bänklein, die auf einem bretternen Boden fest angemacht sind, und hängt die ganze Klaß an den äußersten Enden in starken Stricken und eisernen Hacken, so daß folglich dieselbe im Schwang dem Boden des Gemachs parallel und also stets horizontal verbleibt, man schwenke sie so hoch, als man wolle. Daher prästiert sie den Kindern eine annehmliche Ruhe mitten in der Bewegung. Sie wird auch des bequemen Auf- und Niedersteigens wegen in ihrem Perpendikularstand über ein paar Finger hoch von der Erde nicht erhöht". „Es war also eine große Schaukeldiele" (Israel S. 32). Gesungen wurde nach den Tabellen das ABC so:

aufsteigend: Noten	a	b	c	d	e	f	g	a
Buchstaben	a	b	c	d	e	f	g	h
	i	k	l	m	n	o	p	
absteigend: Noten	a	g	f	e	d	c	b	a
	r	s	t	u	w	x	y	z.

Beim Buchstabieren schreibt der Präzeptor einen feinen biblischen Spruch, item

eine lateinische Sentenz an die Wand (oder man läßt sie in möglichst großer Form auf Papier drucken), dann buchstabiert er vor und läßt die Kinder allezeit mit dem Stäblein drauf weisen. Hierauf buchstabieren sie es auf der Schwebeklaß in der Luft, d. i. auf des Präzeptors Vorrufen mit Nachrufen, welches zur Beschleunigung des Lesens und Richtigkeit des Schreibens gar bequem befunden worden. Dann kommt „die dritte Varietät dazu" und es wird singend auf der Schwebeklaß buchstabiert, z. B. docere:

Noten g a g a g g a g a a g
de o : do do ce er e : re do ce re.
ce e : ce.

Schon in der „Rechenschaftlichen Forschung" (1685) war ein „Abacus literalis naturalis pronunciationis, die Sprachregel der Buchstaben, mit natürlicher Aussprach" beigegeben, die im „Europäischen Wappenhimmel" (1688) die Leseregel (= etwa Apparat) genannt wird, „wodurch alle Kinder in den Klassen, wenn auch ihrer 100 wären, auf einmal zugleich aufsagen können und innerhalb gar wenig Wochen also richtig lesen, daß sie die Buchstaben nicht versetzen, keinen überhüpfen und sodann im Schreiben alles richtig, zehnmal accurater als die Buchstabierer, exprimieren, ganz ohne Buchstabieren, womit sonst zwei ganzer Jahre in großer Unlust zugebracht zu werden pflegen". Es sei ein Schlendrian, heißt es in der Extractio radicis (1689) noch, daß man noch immer buchstabiere: „wir wissen, daß die Konsonanten auszusprechen anders nicht gelernt werden dürfen, als man sie beim Lesen auszusprechen pflegt, welches Griechen und Ebräer, die gar lange Namen der Buchstaben haben, fleißig observieren; die Teutschen aber, weil sie kurze Namen haben, lassen alle Kinder erstlich buchstabieren . . . daß sie z. E., wenn sie kürzlich Xerxes (langsam X | e | r | x | e | s) lesen lernen könnten, sie weitläufig und vermischt (d. h. die Namen mit den Buchstaben) ix, e, er : Xer, ix, e, es : xes, Xerxes sagen müssen, kurz Ixeerixees. Es wurde also lautiert, nach Ratke (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 60 f.), „der erste bekannte Fall der praktischen Anwendung von Valentin Ickelsamers Theorie" (Israel S. 39); doch muß man hinzusetzen: in Deutschland; denn in Frankreich war das Lautieren etwas früher von B. Pascal (gest. 1662) empfohlen und in den Schulen von Port-Royal angewendet worden (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 478).

Das Einmaleins wird auf der Schwebeklaß redend und singend wiederholt, vorher aber in ordentlich Schritt vor Schritt zu verübendem Fortgehen so eingeübt, daß die Kinder es dem Vorsprecher nachsagen und nach vollbrachtem einem und dem andern Absatz einander höflich die Hände reichen.

Zum Schreiben hatte Weigel eine „aus der Tiefe mit vielfältig wiederholten kostbaren Proben ausgesuchte Spiel- und Schreib-", oder (wegen der Ziffern) „Schreib- und Rechenregul" erfunden, „da ein einiger Direktor vielen Leuten auf einmal die Hand führen und die Buchstaben unvermerkt einbringen kann", so daß

Digitized by Google
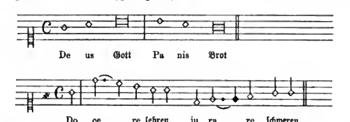
sie alle ebenso schön und vollkommen, als der Informator selbst auf das vor ihnen liegende Papier hinschreiben. „Es ist aber solches Instrument nichts anderes als ein langer verführter Radius, der beim Centro eine lange enge Spalte hat, durch welche ein unbeweglicher Stift geht, um welchen folglich die Schreiberegul bequem zu bewegen ist. Am andern Ende ist sie in verschiedene Parallelreguln als ein länglich geviertes Geschräuk eingeteilt, an dessen Mitte der Informator sitzt und das ganze Instrument, weil es frei in der Luft hangt, mit leichter Mühe dirigiert. Die Kinder aber sitzen zwischen den Parallelreguln auf kleinen Bänken an den gleich daran gemachten Tischen, haben vor sich ihr an dem Tisch mit sonderlichen Brettlein befestigtes Papier, legen die Hand jedes an eine da vorhandene Feder oder Bleistift, welche alle in gleichen Winkeln einander parallel an die Schreibregul fest angemacht, doch mit Stemm-Federn niedergedruckt, mit dem gemeinen Aufzug, der an ein Pedal gebunden, aufgehoben werden können, womit die Kinder, wenn sie die Händlein nur dran halten, auf ihr Papier eben solche Züge, als der in der Mitte sitzende Originalschreiber, machen." Eine ganze Klasse findet also ein Exempel zugleich so gut und nett, als es der Informator rechnet, auf ihrem Papier mit nachgerechnet. Auch die geometrischen Figuren und das ganze Reißen und andere dergleichen Dinge werden so überaus leicht und praktikabel. Weil aber bei aller Vorteilhaftigkeit und Sicherheit dieser Schreibregel die Kinder „sich hiebei nur patienter verhalten", so war Weigel auch auf einen activ-Vorteil bedacht, dabei sie ohne Führer einen feinen Buchstaben vor sich allein formieren lernen möchten. Man muß, sagt er, gewisse Sprüche und Sentenzen auf Oktav- oder Quartblätter mit absonderlich zu dem Ende gegossenen Schreiblittern, nur weiß und ohne Schwärze, abdrucken lassen, welcher Littern und Worte vestigia sie sodann mit Dinte ausschreiben und um so viel desto leichter präftieren können, weil sie alle Buchstaben vor sich sehen und mit der Feder gleichsam nur im Geleis fortgehen dürfen. Später nannte er diese Vorschriften Selbstschreibpapier.

So werden also den Kindern die Buchstaben „durch alle Sinnen, als mit einem Trichter, leicht eingeflößt: mit dem Sprechen durch die Ohren, mit der Vorschrift durch die Augen, mit dem Nachzug durch die Hände, mit dem Nachspruch durch die Zunge". Weigel setzt 1681 hinzu: „und dabei mit ebenso formierten Brodbuchstaben auch durch Maul und Nase, Schlund und Magen, wenn die Kinder sie als aus Buchdruckerkasten ordentlich zuvor, ehe sie sie essen dürfen, setzen und gewisse Wörter daraus buchstabieren müssen. Damit können sie die Buchstaben allerdings perfekt gar leicht und bald empfangen, ja sich einverleiben oder sich in sie verwandeln und sie mündlich und schriftlich wieder von sich geben und also mit Spielen, ja mit Wohlgeschmack lesen und schreiben lernen". Aber 1684 bemerkt er, die Konfektbuchstaben seien, Unkosten zu ersparen, noch nicht angebracht.

Die lateinischen Vokabeln, die schon beim Buchstabieren vorgekommen
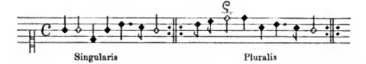


sind, werden nun mit deutscher Uebersetzung „reimenweis" auf der Schwebeklasse erst nachgesprochen, dann nachgesungen, z. B.



Es ist also die Idee des Nomenclator rhythmico germanolatinus, z. B. M. Neanders (s. Gesch. der Erz. II, 2, S. 401) und H. Wolfs (ebenda S. 438. 444), mit Gesang verbunden.

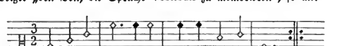
Zuletzt repetieren die Kinder so, daß sie im Kreis herumstehen und mit „einem gelinden Ballen" spielen; der, der den Ball dem andern zuwirft, fängt auf des Präzeptors Angabe den Reim an, der auffangende sagt ihn vollends hinaus; trifft er's nicht, so muß er ihn zur Strafe drei- oder mehrmals als von neuem nachsagen. Zum Final spricht ihn der ganze Chor her. Man wird dabei an die Methode erinnert, nach der Montaigne und sein Hauslehrer einander die griechischen Deklinationen zuwerfen, Gesch. der Erz. III, 1, S. 215.

Auch die lateinische Deklination und Konjugation wird in der Weigelschen Schule „im Schwang" durch gewisse Noten beigebracht. Nicht ganz klar ist, wenn er den Tonus der Praeterita und Futura so angiebt:



Allezeit muß dabei der Wechsel beobachtet werden; hat das Singen eine Weile gewährt, so läßt man wieder bloß hersagen, oder erzählt dazwischen einige kurze Historien in währendem Schwang und läßt sie nacherzählen.

Ebenso macht man es mit den Sententien, Versen, Sprichwörtern. Dabei giebt Weigel „den Ton, die Sprüche Vestibuli zu memorieren", so an:



Dies ist der erste Satz aus dem Praeloquium von des Comenius Vestibulum, an den sich folgende anschließen: venite tyrunculi, discite Latinam linguam,

pulchram et elegantem u. s. w. Dies Präloquium ist indessen wohl das einzige, was Weigel aus dem Vestibulum gebraucht hat; vielleicht noch einiges aus der Conclusio (z. B. ora nunc ita: miserere nostri, benigne Salvator u. s. w.); denn die Sätze des Vestibulums selbst (color est multiplex, creta alba, tabula nigra) wird man schwerlich unter seine Sentenzen, Verse, Sprichwörter zu subsumieren haben.

Der letzte Gegenstand des Unterrichts ist die Theorie der grammatischen Kunst, soviel man ins Gedächtnis fassen muß.

In der anderen Klasse wird die Prax hinzugethan mit und durch das Rechnen, Figurenmessen und -beschreiben, durchs Beschauen des in Karten vorgestellten Weltgebäudes, dessen Teile die Kinder kennen und von ihrer Lage oder da sich zugetragenen Geschichte reden lernen können. So unterweist ein besonderer Informator erstlich teutsch in allen Rechen-Specibus vorteilhaft in abstracto und nimmt hierauf das Rechnen in concreto vor, d. h. so, daß sie, statt daß man sonst die bloßen Ziffern hersagt, auch zugleich die Sache dabei nennen und eine ganze phrasin mit anhängen, welche sie durchs ganze Exempel nach Varietät der Casuum und Temporum hindurch führen. Da dann jeder leicht ermessen kann, weil alles in der ganzen Welt unter die Numeros und folglich unter die vier Spezies zu bringen, daß hierdurch auch ein allgemeiner Anlaß entsteht, allerhand Sachen mit lateinischen puren Redensarten anzubringen. Das Additionsexempel $86 + 21 + 47 = 154$ wurde also mit benannter Zahl so gerechnet: Additis (adjectis, adpositis, adjunctis, aggregatis, unitis) septem floribus purpureis uni flori purpureo resultat (colligitur, prodit, habetur, numeratur, fit) summa octo florum purpureorum: superadditis sex floribus purpureis, congregantur quattuordecim flores purpurei. Subscribo quattuor flores purpureos, decem in mente reservo sequenti seriei etc. (Israel S. 34 A.). Eine große Varietät ergiebt sich zumal beim Dividieren, weil dabei alle Spezies zusammenkommen und mehr Anlaß zur Abwechselung und Änderung entsteht. Nicht wenig Latein ist auch mit allerhand insgemein vorfallenden Redarten beim Abmessen und bei der Geometrie anzubringen; ja die Gelegenheit ist hier noch reicher und vielfältiger an allerhand Anlaß zum Schwätzen, indem das Rechnen meistens nur materialiter mit seinem Objekt umgeht, die Geometrie aber auch in Formalibus occupiert ist, und wenn sie zumal fein practice vorgenommen wird, so daß die Kinder immer etwas zu ordnen, zu konstruieren und zu ästimieren bekommen, eine unerschöpfliche Quelle von allerhand Diskursen abgiebt.

Die dritte Klasse, „sogenannte erwachsene“ Knaben, liest cum fructu authores classicos, traktiert bequem die Poesie und das Griechische, ja sogar das erste Buch von Euclidis Elementa.

Mit welchem Ernste, welcher liebevollen Sorgfalt und Überlegung die religiöse und sittliche Bildung gepflegt wurde, zeigen zwar auch Weigels


Digitized by Google

eigene Veröffentlichungen, deutlicher aber der „Kurtze Bericht auf eingenommenen Augenschein eines guten Grundes von dem Muster einer auf die Aretologistik gegründeten Tugendschule zu Jena", nach Spieß vermutlich von dem Konrektor und späteren Rektor der Ratsschule J. G. Müller (S. 123—131). Zum Grund aller Anweisung, heißt es hier u. a., setzt Weigel die recht lebendige Erkenntnis Gottes, die den Kindern katechetisch beigebracht wird, sonderlich durch die Werke Gottes, die in die Sinne fallen, weil dadurch sich des Lehrenden Gedanken leichter mitteilen, als durch Worte. So gewöhnt man die Kinder allgemach an Aufmerksamkeit und daß sie ihren Verstand lernen an die Rede des Lehrers binden. Bald darauf wird durch die Vorstellung der Allmacht, Weisheit, Güte und anderer auf natürlichem Wege zu erkennenden Eigenschaften Gottes Anweisung zu dessen Venerierung gezogen und auf das, was ihnen vermutlich des Tages über zustoßen wird, appliziert. Die etwa beim Attendieren sich einfindenden Schwachheiten oder mutwilligen Widersetzlichkeiten sind teils durch Liebreizungen, teils durch Schreckungen zu hintertreiben oder abzugewöhnen. Dies letztere Stück bringt tief ein und thut mehr zur Besserung als die Schläge, zu welchen man nur bei äußerster Exorbitanz greifen muß. Die andere Quelle, aus der Weigel die Erbauung direkt leiten läßt, ist, daß er den Kindern einfältig und anmutig den großen Unterschied ihrer vernünftigen Seele und ihres animalischen Leibes vorhalten läßt, durch einfältige, doch hinlängliche Worte, besonders aber durch liebliche Gleichnisse und Abbildungen: der Geist des Menschen ist ein Ritter, der die Glieder des Leibes, auch benebens den Mutwillen, die Widersetzlichkeit, die unordentliche Lust wohl im Zaume halten müsse (was sehr ansprechend ausgeführt wird: z. B. wenn sich der Mutwille hervorthut, läßt er ihnen vom Lehrer zureden: du bist's nicht, es ist nur dein wunderlich Pferd; pariere ihm nicht, thue mit Fleiß das Gegenteil). Dabei bemüht man sich, die Kinder von zärtlicher Pflege des Leibes zurückzuhalten und aufzumuntern, ein gering Ungemach so groß nicht zu achten (z. E. wenn sie hungert oder dürstet, so heißts, es sei dem Ritter noch nicht gelegen, daß er füttere, das Pferd könne wohl noch eine Weile warten). Zu diesen direkt anweisenden Vermahnungen kommen nun den ganzen Tag über seine Realvorteile, die meistens oblique anführen. So ist ein wohlanzubringendes Mittel zur Frömmigkeit die Erinnerung der allmächtigen und allweisen Erhaltung Gottes, nämlich daß die ganze Kreatur und so auch sie, die Kinder, vergehen und zu nichts werden, wofern nicht eine unendliche Allmacht die ganze Welt und sie darin, wie in vorigen Momenten, so auch in folgendem Augenblick leben ließe. Dies ist eine recht unerschöpfliche Applikationsquelle, daraus alle Tugenden ohne mühsame Herleitung von selbst fließen. Nächst diesem ist fast ein noch näherer Anlaß zur Erbauung die daraus derivierte, bei allem Thun des Menschen konkurrierende allmächtige Kraft Gottes. Sitzen die Kinder auf der Schwebklaß, so erinnert sie der Informator, daß nicht sie mit Zug und Gegenzug dieselbe in Bewegung setzen, sondern Gott, der ihnen diese Kraft gegeben, und

zwar in seiner Güte nach ihres Willens Absehen. Ebenso, wenn er ihnen an der großen Schreib- und Rechenregul die Hände führt, so erinnert er sie, daß, wenn Gott mit seiner Kraft nicht dabei wäre, weder die Hand noch der Schreibschranken sich bewegen könnte; er gebe auf ihren Willen und Vorsatz genaue Acht und lasse ihnen die Freiheit, so oder anders zu fahren, diesen oder einen anderen Zug zu machen. Diese Erinnerung geht bei allem, was sie thun, mit herum; z. B. wenn sie etwas mit der geometrischen Meßrute abmessen oder aus allerhand kleinen cubulis und dergleichen Materialien etwas zusammensetzen. Die Kinder werden ihrer auch nicht überdrüssig, wenns nur mit holdseliger, fröhlicher Art und in lieblicher Varietät geschieht; ja sie fangen selbst davon an und muntern sich und den Lehrer selbst zum Andenken an Gott auf. Daraus entspringen von selbst Tugenden: die Willigkeit, sich gern weisen zu lassen, welche Tugend billig die erste Stelle verdient bei den Lehrlingen; die Achtsamkeit, auch eine nötige Schülertugend; die geduldige Unterwerfung, kindliche Gelassenheit und Vorliebnehmung; zumal bei zunehmendem Verstand eine kluge Behutsamkeit bei allem Vornehmen; Demut und Liebe gegen Gott. Wenn nicht aus dem Herzen, sondern nur vom Mund weg doziert wird, schlägts so wohl auch bei den Kindern nicht an und findet sich bald manche Hinderung.

So können sie vom Buchstaben an bis aufs Höchste, so ihnen vorgegeben wird, durch lauter thätige Wege und so instruiert werden, daß sie sich selten passive, sondern immer activ beim Lernen verhalten. Wobei sich dann unzähliger Anlaß findet, sie auch tugendhaft in der Bezeigung gegen ihren Nächsten zu machen. Der Präzeptor muß hiebei Geschicklichkeit und Attention zeigen, damit er sich alle Gelegenheit zu Nutz mache, wo etwa eine Applikation stattfinden möge. Weil dem Menschen fast nichts natürlicher ist, als die Bemäntelung und Verleugnung eines begangenen Fehlers, muß er zuweilen beim Rechnen oder anderem indifferenten Vorhaben einen Fehler machen, diesen gestehen und ihnen dabei vorstellen, es sei bald geschehen und habe nichts zu bedeuten, wenn mans nur willig gestehe und sich bessere; sie sollen es auch so machen. Weil den Kindern die Eigennützigkeit und Unverträglichkeit samt der Nachbegierde angeboren ist, giebt er ihnen zuweilen Gelegenheit, etwas ihnen Geschenktes auszuteilen und bildet ihnen ein, weil sie alle Gottes Kinder seien, werde allen geschenkt, was einem geschenkt werde. Ebenso ermahnt er sie, in der Dienstfertigkeit die anderen zu übertreffen, indem er z. B. eines, das einen bequemlicheren Sitz oder Stelle hat, veranlaßt, solche Bequemlichkeiten ganz oder zum Teil willig anderen zu überlassen. Wenn eines inkommodiert oder gar mit Willen beleidigt wird, so zeigt sich zwar vors erste gegen das Beleidigende in den Mienen und Worten des Anführers Zorn und scharfe Verweisung (falls nicht sanfte Zugemütführung, die den strengen Mitteln allezeit vorgezogen wird, jenen lieber zur Selbstreue und Abbitte oder Erstattung bringen will), doch geht er den Beleidigten bald mit freundlichen Worten an, daß er verzeihe und den

Adversarium am ersten wieder in die Arme nehmen soll. Einbildung und Hoffart gegen andere gewöhnt man ihnen zwar auch theoretisch ab durch die Erinnerung, daß sie alles von Gott haben, allein man läßt auch mitten unter den actionibus einen den andern bedienen, accommodiert den, der am meisten eminieren will, am schlechtesten, ersetzt solch widrig Tractament mit freundlichen Worten und anderweitiger Ergötzlichkeit. „Die Freundlichkeit und Leutseligkeit haben in solchen Anführungen ihren wesentlichen Sitz und hab ich mit Verwunderung gesehen, wie zwei ihrer Komplexion und Humor nach melancholische, mürrische Kinder binnen einem halben Jahr nebst dem widersinnischen Kopf auch sogar das trutzige Gesicht abgelegt und sich von innen und außen in lauter Freundlichkeit verändert." „So brauchts auch der gesellschaftlichen Vertraulichkeit und guten Vernehmens wegen keine absonderliche Anführung, ohne daß nichts von dem docente verabsäumt wird, worin bei solchem gemeinschaftlichen Konversieren gleichwohl eine feine, anständige Zucht, ehrbare Bezeigung und Bescheidenheit gegen einander mit Grüßen, Handgeben, Abschiednehmen, Fragen, Antworten, zierlichen und ordentlichen Stellungen, Gehen, Führung an der Hand, Ansprechen und Bitten, Verwilligen, Abschlagen, Erinnern, auch Verweisen und anderen Stücken, so mit Worten als in wirklicher Leistung, beobachtet würde."

Die „äußerliche Leibesbezeigung" muß nicht nur in theoretischen Vorstellungen bestehen, die von dem erwähnten Unterscheid des Geistes und des animalischen Leibes genommen werden, sondern die wirkliche Anweisung in höflicher Stellung der Glieder im Gehen, Grüßen, Reden und anderem wird teils den anderen Informationsstücken dann und wann immiscirt, teils zu gewisser Zeit absonderlich eine Viertelstund zu diesem Unterricht ausgesetzt.

Nach diesen Grundsätzen also machte Weigel mit etwa zehn Kindern verschiedenen Alters und verschiedener Klassen drei Jahre lang die erste „Probe", unterstützt von anfangs drei, dann zwei Informatoren, wahrscheinlich Studenten; diese suchte er zuvörderst immer dahin zu vermögen, daß sie der Sache mehrmals eifrig nachdenken, sich durch emsige Überlegung je länger je bequemer (Handgriff und Vorteile zu erfinnen), auch hiedurch die Mühewaltung leichter und den Nutzen um so größer zu machen. Bei einem solchen, sagt der eben erwähnte Bericht von J. M. (Spieß S. 129), sei „weder Belohnung noch Liebkosung und gute Verpflegung der Eltern zu sparen: maßen nimmer mehr genug mag hochgeschätzt werden, was man an einem solchen praeceptore vor ein edel Kleinod hat". Der „Lehrforscher", wie Weigel sich nennt, nahm gern die kleinsten, von drei Jahren, auch wohl darunter, auf, „weil bei solchem zarten Alter und sich erst hervorthuender Fähigkeit den unschuldigen Gemütern gar leicht etwas einzubilden und die Widersetzlichkeit gegen das Gute durch wirkliche Angewöhnung des Bösen so stark noch nicht worden ist".

Nach Weigels Bericht[1] waren am Ende des dritten Jahres die Resultate folgende. Was den Verstand anbelangt, hatten 1. die ältesten Kinder von zwölf oder dreizehn Jahren, die vorher nach gemeiner Art in grammaticis schon informiert gewesen, die rudimenta arithmeticae, geometriae, astronomiae, musicae mit Lust und Freud so weit begriffen, daß sie die vornehmsten propositiones von Euklids erstem Buch nicht nur nachreißen, sondern mit Verstand herrechnen und demonstrieren konnten. „Dadurch sie lateinische und griechische autores leichtlich zu verstehen, pur Latein zu reden und verständig von den Werken der Natur und kluger Welt zu discurrieren die bequemste und erfreulichste Gelegenheit ergriffen." Pur Latein, denn das zierliche Latein bedürfe, wie zierlich Teutsch, ein völliges und in Realien wohl exerciertes Alter, und sei nicht sowohl mit Reden, als mit Schreiben zu üben; weshalb auch die zierlichsten Lateiner zwar wohl schreiben, aber nicht wohl reden können. Die Alten aber ließ er, gegen seinen Grundsatz, lesen, weil die Knaben ja nach der herkömmlichen Methode unterrichtet waren. 2. Die Mittleren, etwa von sieben Jahren, haben das Latein, das sie nach gemeiner Art bis dahin nur wörterweise getrieben, durch das Zifferrechnen der Konstruktion nach hurtig exerciert. Daneben haben sie in weniger Zeit ein Feld abmessen, in Grund legen, die Gemächer ins Modell von Pappe bringen, sich in die Landkarten richten, und von solchen Ländern discurrieren gelernt. „Dadurch sie Gelegenheit gehabt, sich zu dem pur lateinisch Reden zu gewöhnen, ob sie gleich anfangs wie alle Kinderlein zu Rom corrupt Latein geredet. Denn wie die deutschen Kinder, wenn sie gleich anfangs corrupt deutsch reden, lernen sie doch kurz darauf durch Übung auch pur Deutsch, so ist es auch mit dem Latein. Daß man sich wundern muß, warum doch etliche deutsche Lateinlehrer ihre Kinder nicht eher pur lateinisch reden lassen wollen, bis sie zierlich reden können. Wenn sie nicht eher gehen sollten, bis sie tanzen könnten, würden sie lahm bleiben." 3. Die Kleinsten, von drei und vier Jahren, hatten „nach dem puren und fast in acht Tagen lustig zu begreifenden Abc", ganz ohne Buchstabieren ... durch die neue Leseregel innerhalb gar wenig Wochen so lesen und schreiben gelernt, wie oben angegeben. Sodann hatten sie „in zwei Jahren" alle Reim-vocabula, sehr viel phrases und sententien, das Einmaleins, das declinirn und coniugirn, so griechisch und lateinisch, und was ihnen vorgegeben worden, in gesellschaftlichen Spielen, ehrbaren Stellungen und Leibesbewegungen, als in Processionen, oder auch bisweilen im Fahren auf der „Schwebeklaß, erst mit Nachsagen, danach mit Nachsingen (in gewissen der Memorie merklich helfenden Tönen, d. h. Melodien) — die Gebetlein aber und den Katechismus nur mit Lesen und Nachsprechen — zur Verwunderung begriffen und ohne einigen Verdruß, auch ohne einige Beschwerde des ingenii, in

[1] Der europäische Wappen-Himmel, recommendirt die neue zum Versuch schon wohl probirte und nun auch noch zur Schau, zur Nachricht und Nachahmung, ein vollständig Muster iedermann vorstellende Freuden-, Lehr- und Tugend-Schul zu Jena 1688, Spieß S. 132 ff., Israel S. 38—41.

lauter Herzenslust gar leicht auswendig gelernt und behalten." Auf diese Weise sei das sonst so sehr verdrießliche und Kinder stutzig, ja boshaftig machende Auswendiglernen zum Spiele geworden. Außerdem haben sie noch nicht nur durchs Anschlagen der Meßruten eine Länge messen und die Ruten, Schuh und Zoll zusammenzählen, sondern auch durch das Ballonenschieben nach dem Grad des großen Transporteurs das Hauptstück aller Ding, die Zielungen und Wendungen an den Zielstrichen der Winkel gegeneinander kennen und examinieren gelernt. Dabei haben sie sich nicht nur ehrbar bewegt, daß sie, wie sonst wohl geschieht, beim Lernen nicht „verbutten" dürfen, sondern „es ist auch stets nächst der puren teutschen Sprach pur Latein zuweilen mit geredet worden, welches sie, was es bedeute, aus der Weisung merken, und sodann gar leicht Latein verstehen lernen können". Endlich haben im dritten Jahr die kleinsten Kinder von der Zifferrechnung die drei ersten Spezies als im Spielen, ohne Kopfbruch fertig begriffen und die letzte, das Dividieren, angefangen.

Was endlich den Willen anbelangt, so seien die Kinder augenscheinlich immer frömmer und moralter geworden, nachdem sie den Tugendgrund (die Lehre von der Bedeutung der Seele vor dem Körper, von Gott als dem allmächtigen, allgegenwärtigen u. s. w.) aus den klaren, aber kurzgefaßten Sprüchen der Bibel angenommen und hierauf durch eigene Erfahrung, die mit falschen Meinungen und abwendigmachenden Wortdrehungen noch nicht verderbt worden, als durch wissentliche Empfahung eines immer neuen Lebens ohne Skrupel klar erkennet. Sonderlich, nachdem mit ihnen auch das tugendhafte Thun (das Zifferrechnen und das Messen) sei exerziert worden. Dabei seien sie in allem anderen Thun und Lassen ebenso zu verfahren angewiesen und durch ein besonderes Mittel angewöhnt worden. Weil sie nämlich „außer dem Zifferrechnen stets etwas, und zwar täglich oftmals etwas anderes als zuvor, freiwillig zu verrichten und zu thun, nicht wie sonst, nur zu sitzen und zu leiden haben, so hat solche unterschiedene freiwillige speziale Verrichtung (das freie Konversieren mit einander, das Bewegen, das Ausrichten und Machen eines Werks nach Zahl, Maß und Gewicht) stracks die Gelegenheit gegeben, das natürlich-tugendhafte Thun des Zifferrechnens auch auf die freiwillig wohl oder übel auszuübenden Realverrichtungen also zu applizieren, daß die Laster abgehalten und die Tugend ihnen thätig eingeflößt und angewöhnt worden. Worauf denn die Kinder nach und nach recht munter, doch vorsichtig worden, so gar, daß der Kleinsten ihr sonst trübes und duckmäßig anzusehendes Gesicht in eine liebliche Gestalt sich bald verändert." Würden die Kinder von so zarter Jugend an bis in das sechzehnte Jahr so erzogen, so würden sie nicht nur dem Verstand nach andere, auch Vierundzwanzigjährige gemeiner Schulen übertreffen, sondern auch dem Willen nach zur selben Zeit in Tugendübungen (worauf sonst nicht geradezu gedacht wird) alle fertig, fest und unumstößlich sein und bleiben. „Was daraus vor Gutes erwachsen würde in der Welt, kann jedermann leicht rechnen."

In demselben Jahre (Trinitatisfest 1688) kündigt Weigel ein Privatkolleg über die Anfangsgründe der Realwissenschaften, Collegium artium liberalium, fundamenta scientiarum ipsarumque virtutum (informationis Graeciae sapientium hodie reviviscentis primordia) complectentium an, um die Studierenden zugleich zu lehren, wie man in denselben unterrichten soll; er werde häufig um Lehrer für Privat- oder öffentliche Schulen angegangen, welche im stande wären, darin zu unterrichten (bei Israel S. 17). Wohl der erste Versuch von Vorlesungen über Didaktik.

Nun erhielt Weigel auch die Mittel zu einer „vollen, öffentlichen" Probe, zu einem „allgemeinen Muster und vollständigen Modell der Kunst- und Tugendunterweisung", namentlich die zur Erweiterung und Erhöhung seines Hinterhauses zu bequemen, weiten Schulgemächern, als da sind zwei Lehrstuben und ein langer Exerziersaal mit vier Aperturen oben an der Decke zu Komödien, daneben ein Altan, die Sterne des Nachts und die Kräuter des Tages darauf zu demonstrieren. Denn er war für „geraume", bequem eingerichtete Schulen. Die Alten, sagte er, sitzen in der Kirche eine Stund, zum höchsten zwei, sehr wohl..., Kinder aber können drei, vier Stunden an einander auf den hockermäßigen Schulbänken, zwischen den so finstern Wänden, in der Enge der Staubstuben (welche mancher Pferdestall an Raum, Schönheit und Bequemlichkeit weit übertrifft) nicht wohl sitzen, sondern müssen auch Kreuzgänge, sittsam zu agieren, haben. „Man bedenke, was daran gelegen, und erkühne sich, die Frau Gewohnheit nur in etwas einzuziehen, wo sie auf einmal nicht gänzlich abzuschaffen möglich." Am 10. November 1689 wurde die Schule eröffnet, und zwar mit sechzehn Kindern in der untersten Klasse. Nach etwas mehr als einem Jahre veranstaltete Weigel noch einmal ein Examen und veröffentlichte einen Bericht darüber.[1] Er sagt, er lasse sich nicht träumen, alle Vorteile bei der Kinderzucht seien schon mit dieser Probe gefunden oder angebracht; es sei nur der Anfang damit gemacht. Unermüdlich sinnend hatte er damals schon Verbesserungen vorgenommen. Statt der Schwebeklaß benützte er nun „zwei lange neu erfundene Ritterpferde, welche sich stets horizontgleich langsam oder stark als von sich selbst bewegen, darauf viele Kinder der Manier nach rittermäßig steigen, sitzen, selbst das Pferd mit bloßem Wink in die Bewegung bringen, aufrecht im Fortreiten den Leib halten oder nach Belieben neigen, innehalten, rittermäßig absteigen und im sanften Reiten die lateinischen Vokabeln lernen, deklinieren, konjugieren, Sententien und was man ihnen sonst vorgeben will, mit Lust auswendig lernen können". Außerdem ein „galoppierendes

[1] Kurtze Relation, Wie weit es mit der angestellten Kunst- und Tugend-Schul bißher gekommen sey. Dabey die insgemein so operös und schwer getriebene Sprachen mit pur lauter erbarer Lust, dazu die Kinder von Natur geneigt, in stetem reden, lesen, schreiben, singen, rechnen, messen, mahlen, reiten, höfflich gehen und sich wenden, auff und aus Papier Figuren machen und dergleichen auff das leichteste geübt werden. Jena 1691.



Quadrupelpferd, darauf die Kinder, die vor andern sich wohl bezeigen, auf dem langen und breiten Saale neben einander, als auf einem Reitplatz, auf der Rennbahn, in Gesellschaft reiten, ganze, halbe, Viertelsvolten auf und nieder im Fortgaloppieren machen, fest und steif sich halten und sich schwenken lernen, welches Instrument insonderheit vor hoher Potentaten annoch kleine Herrlein" — also auf diese rechnete Weigel jetzt besonders — „bestermaßen dienlich ist, dieselbigen mit Vorteil ohne Gefahr und Schaden rittermäßig bald zu exerzieren und zum wenigsten sie anständig wohl zu entretenieren". Die Lust sei mit dem Reiten, dazu ohne das die Kinder sehr geneigt seien, wie es denn ein nützlich und sehr nötig exercitium, wohl kompensiert, ja sehr vermehrt worden. Das gemeine Zählen und das Einmaleins wurde auch jetzt noch im Gehen hergesagt, aber die Leibesübungen dabei sind mehr ins einzelne ausgebildet; „da denn", heißt es, „der Freudenmeister seine Kinder freundlich lehret höflich stehen, perpendikular die Füße gegen einander setzen und so im Fortgehen alternieren, im Umwenden auf den beiden vorn aufstehenden Füßen, wenn der eine um den andern einen Viertels- oder halben Zirkel in der Luft gemacht, sich höflich drehen, im Vorbeigehen vor da stehenden Zusehern Reverenz machen und so (wie die Polen räsonabel tanzen) unterweilen stille stehen, ohne Gaukeltanzsprünge, ohne Hüpfen ehrbar wieder fort und so herum anständig schreiten, und wenn ein Gesetz aus, gegen einander pro et contra Reverenz im Stehen machen". Bei dem darauf folgenden Schreiben werden jetzt auch Schiefertäflein mit Grifflein gebraucht; dazu stecken an der Schreibregel so viele Schwämmlein, als Kinder, das Geschriebene auszulöschen. Zum Federschreiben ist Papier gedruckt, mit schöner Handschrift, dadurch sie die grobgezogenen Buchstaben auf dem Schiefer klein und schön Fraktur, Kanzlei, Kurrent zu schreiben von dem blassen, doch wohl kenntlichen Druck selbst angeführt werden. Dafür geben ihnen ihre Eltern, wenn ein Bogen fertig, Gelder in die Sparbüchse, welches sie berechnen müssen und damit haushalten lernen. Nach dem Reiten und dem damit verbundenen Lernen ist Frühstück, zu dem aber die Kinder kein Genäsch mitbringen, denn dieses dient nur zur Lust in den gemeinen Leidschulen, das Leid damit zu vertreiben; sondern weil sie bei der steten Aktion gesund und hungrigen Magens sind und bleiben, werden ihnen von dem Freudenmeister Hellersemmlein vorgegeben und in geometrische Korporalfiguren, wo sie selbst noch schwach sind und nicht schneiden können, vorgeschnitten, welche sie als Pyramiden (Prismen u. dgl.) artlich nennen und dann auch schneiden lernen müssen, wenn sie essen: welches ihnen abermal eine neue Lust, dabei sie ehrbar essen, vor- und nachher aber beten lernen. Dann wird alles repetiert und die Kinder gehen um zwölf Uhr nach Hause zum Mittagessen. Nach diesem (kurz vor ein Uhr) kommt im Nachmittagsunterricht die Meßkunst (Geometrie) hinzu und endlich auch das Bauen mit geschnittenen Brettlein oder Klötzlein, das Fortifizieren nach einem künstlichen Modell des Fünfecks, das Figuren aus Papier und Pappe machen und

dergleichen andere Spiele. Dabei wird stets Latein (dazwischen Deutsch zur Explikation) geredet; so lernen sie das Latein ex usu und haben etwas Rechenschaftliches zu thun und miteinander wirklich (ihnen ernstlich) zu konversieren. Da sich denn die Tugendübungen directe und per praxin besser angewöhnen lassen, wie sie durch das Rechnen indirecte, theoretisch eingewurzelt werden. Diese Übungen werden mit Ausnahme der Abendmahlzeit (um sechs Uhr) bis zum Nachhausegehen betrieben; und da die Kinder nun die Nachtzeit nur mit Schlafen zuzubringen haben, „kann jeder an den Fingern selbst abzählen, daß sie gänzlich vom Mutwillen abgehalten werden. Welches, wenn auch positive sonsten nichts geschähe, dennoch schon mehr als die Hälfte ist der Tugendangewöhnung."

Das Schulexamen fiel so sehr zur Befriedigung der anwesenden Eltern aus, daß sie folgendes ihnen vorgelegte Carmen unterschrieben:

„Die Kinder, die sonst nichts als Muthwill stets getrieben,
Die finden wir beysam hier Kunst und Tugend üben
In lauter Lust und Freud. Diß ists, daß sie vom Hauß
Sich dringen in die Schul, wie andre sich daraus."

Sie haben „in der That befunden, daß die Kinder in so kurzer Zeit so viel gelernt, daß auch die, die noch nicht recht reden können, nicht allein das Vaterunser, sondern auch die Glaubensartikel und die zehn Gebote samt so vielen Wochensprüchlein aus der h. Schrift in dem von ihnen selbst so genannten schönen Kirchgemach so vernehmlich hergebetet, auch von Gott und unserem Vorzug in der Welt vor allen Kreaturen so verständig geantwortet; und darauf so züchtig und mit Reverenz vor den Anwesenden vorbei hinauf ins mittlere Schulgemach in Ordnung sich begebend teils unten, teils im Oberchor parat gestanden und nachdem auch die Zuseher angekommen, sie mit Höflichkeit empfangen, schöne geistliche Arien, teils völlig, teils mit einem Widerschwall, bald tutto und allegro, bald piano, solo nach den Noten abgesungen, daß insonderheit das Frauenzimmer sich der Thränen kaum enthalten können." Bei dem darauf folgenden Examen auch natürlicher Betrachtungen der Werke Gottes konnten sie zwar die ihnen vorgezeigten Sterne auf dem Altan (wie es scheint, war er oben an der Decke angebracht, er nennt ihn auch hortus pensilis, s. bei Israel S. 16. 42) des Tages wegen nicht nachweisen, aber des Erdkreises seine Länder Asiam, Europam, Africam, Americam und in den beiden ersten alle Königreiche und Kaisertümer absonderlich mit Fingern weisen, auch in Deutschland alle großen Flüsse und daran gelegene Länder ordentlich aufzählen und Ost, West, Nord, Süd anweisen. Nur wenige Kräuter konnten, weil der Winter nahe, vorgezeigt werden, nur des Menschen Constitution, den rechnerischen, durch die Augen sich umsehenden Geist (davor die Bestien nur Feuer aus den Augen schießen lassen) und den tierischen Leib, das wußten sie durchs Gleichnis eines Ritters meisterlich zu unterscheiden, welches ihnen ein nachdrücklich Merkmal giebt, sich überall und immer rittermäßig zu bezeigen.

Digitized by Google

Eine höhere Klasse, Kinder von zehn bis zwölf Jahren, mußte nach einer kurzen Probe wieder dimittiert werden „mit ihrem auch mit Thränen hochbezeigten Leid", weil Weigel die dazu bestellten Lehrer zu versorgen ohne gemeine Beihilfe noch zur Zeit unmöglich war. Diese Knaben wurden bei der Probe „ohne Reiten, ohne kindisches Spazieren, welches nur den kleinen Kindern eignet, durch die Geistesfreud und -Lust, die von der Mathematik kommt, zu dem Latein, zur Tugendübung und zum Grund der Weisheit auf das Leichteste geführt, weil sie den ganzen Tag in stetem Discurrieren mit tugendhafter Thätigkeit zubringen und dabei, als wenn sie immer spielten, lauter Lust und Freude haben."

Ein günstiges Zeugnis stellte der Schule auch der Professor des öffentlichen Rechtes in Jena, Peter Müller, aus, der seine zwei Knaben von sieben und vier Jahren ihr übergeben hatte und schon nach Vierteljahrsfrist alles bestätigen konnte, was Weigel von den Leistungen der Schüler rühmte. Der Bericht (bei Spieß S. 117) ist vom 7. August 1791 datiert.

Von einem Versuch, eine Tugendschule „in einer wohlbenannten Residenzstadt eines in der ganzen Welt der Pietät und Tugend wegen höchstgepriesenen, nunmehr höchstsel. Herzogs, von diesem auf Gutbefindung seiner Räte, sonderlich des auch hierinnen hochgepriesenen Geheimen Rates (dem Gott das Leben immer friste) mit besonderen Kosten angestellt" — es wird wohl Zeitz gemeint sein, s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 78 —, berichtet die Extractio Radicis von 1689; allein er sei zurückgetrieben worden, „weil der Lateiner ihre Schüler die zu dem Versuch sich fleißig eingefundenen Scholaren Teutsche Michel zugenannt, darüber beide Part einander in die Haare geraten, und weil diese zwar auch schon erwachsen, aber an der Anzahl den Lateinern ungleich waren, zogen sie den Kürzern und blieben immer einer nach dem andern aus der Kunst- und Tugendschule" (bei Israel S. 41).

Schwerlich führte Weigel seine Schule weiter; er war mit Reisen und anderen Erfindungen und Projekten beschäftigt. Am 21. März st. vet. 1699 starb er bene praeparatus ad coelestia; am 23. September erfüllte sich einer der Hauptwünsche seines Lebens durch den Beschluß des Regensburger Reichstages, den gregorianischen Kalender im ganzen Reiche einzuführen.

Den aus seiner Ansicht vom Latein und den lateinischen Autoren sich logisch ergebenden Schritt, sie aus dem Unterricht auszuschließen, that also Weigel nicht. Dies wird vielmehr von seinem Zeitgenossen, dem Professor an der Universität Leipzig und Rektor der Nikolaischule Jakob Thomasius[1] berichtet. Er verwarf den Terenz als einen Komödianten, der von Liebessachen handle, den Cicero de officiis, weil der Jugend unbegreifliche Dinge darin vorkommen und Cicero denen Stoicis folge und nicht dem Aristoteles; den Virgil, weil seine carmina nicht füglich zur imitation zu bringen seien. Dafür seien Laktanz, Muretus und andere Neu-

[1] R. Sachse, Jakob Thomasius. Programm der Thomasschule zu Leipzig 1894.

lateiner zu lesen, welche auch für den künftigen Beruf nützlicher seien. Diese verpflanzte er 1676, wo er Rektor der Thomasschule wurde, auch dahin und fünfzig Jahre lang wurden sie daselbst gelesen.

Wie übrigens diese Richtung eine Zeitlang im Franckeschen Pädagogium wieder auftauchte (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 258), so ging sie in ihrem Ursprung weiter zurück. Schon 1592 gab der Rektor in Harlem, Cornelius Schönäus aus Goude, einen Terentius christianus heraus, siebzehn lateinische Stücke, deren Inhalt meist dem Alten Testament entnommen war, wie die Titel Naaman, Tobaeus, Saulus, Nehemia u. s. w. zeigen; er wurde in vielen Schulen eingeführt, fand aber auch manchen Widerspruch, weil dulcius ex ipso fonte bibuntur aquae. So edierte auch 1620 der Breslauer Rektor Th. Sagittarius einen Horatius christianus, in dem neben jeder Ode ein christliches Gedicht mit genauer Einhaltung von Metrum und Verszahl des Musters gestellt war.

Von weitergreifendem Einfluß waren die beiden hervorragendsten Vertreter der Zeit, der eine der Sohn, der andere der Schüler jenes Rektors in Leipzig, Männer, die nach Friedrichs d. Gr. Ausspruch von allen Gelehrten, welche Deutschland geziert, dem menschlichen Geiste die größten Dienste erwiesen haben, Thomasius und Leibniz; beide in dem Geist der Zeit, der Nachahmung der Franzosen, völlig befangen, haben sie doch durch Hervorhebung der deutschen Muttersprache den Grund zur Befreiung von jenem Geiste gelegt. Zum Gelehrten, hört man jetzt, ist die Kenntnis des Lateinischen nicht nötig; die dazu erforderlichen nützlichen Wissenschaften kann man auch durch die des Französischen und Deutschen sich erwerben.

Christian Thomas, wie er sich gleich seinem Vater in seinen deutschen Schriften stets nannte, hat als Rechtslehrer in Leipzig 1687 durch eine Vorlesung in deutscher Sprache das alte Herkommen definitiv durchbrochen.[1] Er lud dazu am 24. oder 31. Oktober ein durch den Anschlag: Chr. Thomas eröffnet der studirenden Jugend zu Leipzig in einem Discours, Welcher Gestalt man denen Frantzosen in gemeinem Leben und Wandel nachahmen solle? ein Collegium über des Gratians Grund-Reguln, Vernünfftig, klug und artig zu leben (Neudruck in A. Sauers Deutschen Litteraturdenkmalen des 18. und 19. Jahrhunderts, N. 51, Stuttgart 1894). Indem er die Nachahmung der Franzosen als Thatsache annimmt, weist er ihr gewöhnliches Ziel, Kleider, Speisen, Hausrat, Sprache, Sitten, Sünden, ja gar Krankheiten, als ein verfehltes nach. Man solle sie vielmehr in dem nachahmen, wovon sie viel Wesens machen, d'un honnéte homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust, et d'un homme galant. Unter dem Gelehrten verstehen sie einen solchen, der mit schönen und dem mensch-

[1] Rausch, Zur zweihundertjährigen Jubelfeier des deutschen Aufsatzes. Berliner Gymn. Zeitschr. 1891, S. 257 ff. W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894, I, S. 12 ff.



lichen Geschlecht nützlichen Wissenschaften geziert sei, nicht den, der den Kopf voll unnötiger Grillen und Sophistereien habe, welche zu nichts nütze seien, als die, so dieselben lernen, bei der klugen Welt zu prostituieren. Es sei kein Zweifel, daß es heutzutage unter den Franzosen mit den Gelehrten aufs höchste gekommen sei. Aus einem überaus klugen Absehen geben sie nicht allein ihre Werke mehrenteils in französischer Sprache heraus, sondern übersetzen auch den Kern von den lateinischen, griechischen, ja auch nach Gelegenheit teutschen Autoren in ihre Muttersprache; denn dadurch werde die Gelehrsamkeit unvermerkt mit großem Vorteil fortgepflanzt, wenn jeder das, was zu einer klugen Wissenschaft erfordert werde, in seiner Landessprache lesen könne und es sich nicht erst, um fremde Sprachen zu erlernen, sauer werden lassen müsse. Thomas ist hierin selbst mit seinem Beispiel vorangegangen, indem er herausgab: Der Kern wahrer und nützlicher Weltweisheit, ehedessen von Xenophon in Beschreibung der merkwürdigen Dinge des Socrates vorgestellet, und aus dem Französischen des Herrn Charpentier ins Deutsche übersetzt (1693. 1720. 1765), wozu Jördens mit Recht bemerkt, Thomas scheine hin und wieder Beweise zu geben, daß er den Plato und den Aristoteles griechisch lesen konnte; darum müsse man sich wundern, daß er sich die reine Quelle erst durch den Franzosen habe trüben lassen, ehe er daraus schöpfen mochte.

Nun fragt er, anknüpfend an die Thatsache der Verbreitung der französischen Sprache — „sie ist so gemein worden, daß an vielen Orten bereits Schuster und Schneider, Kinder und Gesinde dieselbige gut genung reden" und diese Gewohnheit auszutilgen stehe bei keiner Privatperson, man müsse sie aber benützen —: „Warum sollte es nicht angehen, daß man durch Hilfe der deutschen und französischen Sprache Leute, die sonsten einen guten natürlichen Verstand haben, in kurzer Zeit viel weiter in der Gelehrsamkeit brächte, als daß man sie erst so viel Jahre mit dem Lateinischen placket? Sprachen sind wohl Zierraten eines Gelehrten, aber an sich selbst machen sie niemand gelehrt. Man lasse die, so Lust darzu haben und vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen, Latein und Griechisch genung lernen, den andern aber, so man im gemeinen Leben brauchen will oder die nichts als Französisch und Deutsch gelernt haben und denen das Studieren wegen des Lateinischen sauer und verdrießlich wird, helfe man ohne Verdrießlichkeit mit dem, was sie gelernt haben, fort." Dies wird zuerst an dem Unterricht eines Fürsten, dann an dem einer Privatperson gezeigt. Wenn jemand die Regeln gründlich zu raisonnieren wohl inne hätte, ... die Redekunst so weit verstünde, daß er einen wohlgesetzten Brief verfertigen und einen geschickten Discurs formieren könnte, in den mathematischen Wissenschaften bewandert wäre, ... von den Geschöpfen Gottes und deren natürlichen Eigenschaften ... vernünftig reden, von der menschlichen Pflicht sowohl gegen Gott als Menschen in allen Ständen nicht ungeschickte Nachricht geben könnte; ferner wüßte, was ehedessen von diesem allen Pythagoras, Zeno, Epikur, Plato und Aristoteles für Meinungen gehabt, ... wie zur Zeit der

Reformation gute Künste wieder emporgekommen, was Ramus, Descartes, Malebranche in Nachforschung der Wahrheit ..., was andere in der Sittenlehre teils geneuert, teils gebessert; wenn er vom Ursprung und Fortgang der Republiken in der Welt ..., von dem Zustand der Kirchen ... etwas zu sagen wüßte; endlich von den Autoren, zuvörderst von den neuesten gute Kundschaft hätte, so könnte er wohl sich unter die Gelehrten machen. Ja, Thomas hält es für leichter, ein Frauenzimmer von gutem Verstande, welche kein Latein versteht, auch nichts oder wenig von der Gelehrsamkeit weiß, als eine auch mit gutem Verstand begabte Mannsperson, die aber daneben von Jugend auf sich mit dem Latein geplackt, auch wohl allbereit herrliche Zeugnisse ihrer Geschicklichkeit erhalten hat, zu unterrichten, nicht zwar, als ob die lateinische Sprache die Gelehrsamkeit hindern sollte (denn wer wollte so unvernünftig raisonniren?), sondern weil durch die durchgehends gewöhnliche Lehrart viel ungegründet und unnötig Zeug in die Gemüter der Lehrlinge hineingebracht wird, welches hernachmals so feste klebt und merkliche Verhinderungen bringet, daß das Tüchtige und Gescheidte nicht haften will.

Er hielt also die ganze Unterrichtsmethode an den niederen wie an den höheren Schulen für grundverkehrt; nur die Schule des „vortrefflichen gelehrten Herrn Weigel" rühmte er höchlich, weil dort die Kinder neben dem Latein auch in der Muttersprache und in den Realien unterrichtet würden. Die beste Schule wären nach ihm die Höfe gewesen, aber doch erwartete er von daher wegen der thatsächlichen Zustände keine Besserung: eine solche sollte von den Akademieen ausgehen, die in der Mitte zwischen Hof- und Lateinschule stehen. Er entwarf für diese einen Lehrgang, in dem ziemlich übereinstimmend mit dem in der Ankündigung Ausgesprochenen als Lehrgegenstände aufgezählt werden: Logik, Geschichte, Politik, Ökonomie, das Wissen von dem decorum oder die Galanterie, die deutsche Oratorie und die Rechtsgelehrsamkeit; hiedurch sollte zunächst eine allgemeine Bildung begründet werden. Nach Halle berufen, führte er 1691 in der Ritterakademie ein Collegium styli ein, einen Kurs in der Muttersprache. Vor allem faßte er dabei Deutlichkeit des Ausdrucks, dann Artigkeit und Zierrat der Rede ins Auge. Zuerst gab er einige praecepta, dann stellte er Themata für deutsche Aufsätze: „entweder einen Brief, eine Hochzeit- oder Leichenrede, oder was etwa sonst im gemeinen bürgerlichen Leben, bei Antretung oder Niederlegung eines Amts, bei Anwerbung um eine Braut vorzugehen pflegt, oder eine kurze Erzählung einer Geschichte oder was den Schülern sonst beliebig sein wird und wozu sie sich capabel befinden;" auch ein Gespräch oder Gedicht ist zu empfehlen. Großen Wert legte er auch auf die Pronuntiation als ein gutes Mittel für bürgerliche Konversation. Wenn es seinem utilitarischen, nüchternen Standpunkt überhaupt entspricht, daß er mit seinen Thematen keinen höheren Schwung nahm, so ist doch anzuerkennen, daß es ihm auch um einen dem Schüler verständlichen Inhalt zu thun war, während man sonst in der Rhetorik vielfach nur die „Kunstgriffe zeigte, wie man vernünftig und

mit vielen Worten räsonniere"; es ist damit der Anfang zum deutschen Aufsatz gemacht worden.

Natürlich erhob sich gegen sein Beginnen heftiger Widerspruch. Peter Burmann, Professor zu Utrecht und Leyden, sagt in einer Rede: Quis non indignetur, gravissimam et severam Germanorum nationem ita iam ab aliquo tempore in delendo latini sermonis usu laborare coepisse, ut publicae academiarum cathedrae et privatarum scholarum subsellia tremendo illo et insuavi vernaculae linguae mugitu reboare audiantur? Der besonnene J. M. Gesner giebt als Motiv der Neuerung folgendes an (Isag. I, p. 99): Thomasius prae odio harum litterarum, quod conceperat, patris Iacobi disciplinam fugiens Halam se contulit ... hic cum nesciret linguam latinam, usus est Germanica. Sed erant tum ea tempora, ubi quidem loquerentur doctores latine, sed ita ut melius fuisset loqui Germanice ... Ergo causa mutationis fuit primo Thomasii ignorantia, deinde iustissima causa, ne forte plane perderetur lingua latina.[1] J. A. Ernesti schrieb eine Verteidigung des Gebrauchs des Lateinischen wenigstens in philosophischen Schriften. Man sah doch ein, daß es jetzt viele Gegenstände gab, für die es am entsprechenden lateinischen Ausdruck fehlte.

Indessen als der vornehmste Vertreter der neuen Art von Bildung ist Gottfried Wilhelm v. Leibniz (gest. 1716) anzusehen.[2] Sein pädagogischer Standpunkt ist schon dadurch bezeichnet, daß er bei seinen Ansichten und Forderungen, die er übrigens nicht systematisch dargestellt, sondern in verschiedenen Schriften gelegentlich hingeworfen hat, nicht die allgemeine Schule im Auge hat, sondern mehr die praktischen Bedürfnisse namentlich der höheren Gesellschaft, der Höfe und des Adels; er ist wesentlich utilitarisch: es ist die Bildung für den künftigen Beruf, auf die es ihm ankommt. Daher stellt er sich auch in entschiedenen Gegensatz zum herkömmlichen Schulbetrieb: die alten Sprachen sind ja freilich für gewisse Berufsarten notwendig, der Theolog wird neben dem selbstverständlichen Latein immer Griechisch und Hebräisch, der Jurist Latein, vielleicht auch Griechisch, der Arzt beides nötig haben. Aber zur allgemeinen Bildung ist das nicht erforderlich, ja bei vielen wird der Geist abgestumpft durch die Herkulesarbeit der Sprachen-

[1] Th. selbst sagt „Freymüthiger Jedoch Vernunfft- und Gesetzmäßiger Gedanken, Uber allerhand, fürnemlich aber neue Bücher Januarius des 1689. Jahres, Entworffen von Chr. Thomas," Vorrede S. 5: „Die Zucht meines Sel. Vaters, sowohl auch die natürliche Curiosität des Menschen hat von Jugend auff einige, wiewohl in dem ersten Alter flatternde Begierde zur Tugend und Wissenschaft bey mir erwecket, und kan ich nicht läugnen daß ich in meiner Jugend, sowohl auch in meinen Studenten-Jahren mir nicht wenig geschmeichelt, weil mich andere einiger Gelehrsamkeit und Gefälligkeit bereden wollen und ich in der That gespühret, daß es mir nicht sauer würde die gemeinen Lehren zu begreiffen" u. s. w.

[2] E. Pfleiderer, G. W. Leibniz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger. Leipzig 1870. Hülsen, Leibnizens Pädagogik. Progr. des Gymn. in Charlottenburg 1874. A. Kröger, Leibniz als Pädagog. Eine quellenmäßige und systematische Darstellung. Neue Jahrb. 1900, II, S. 65—73.

Digitized by Google

erlernung, und es wird eine einseitige Richtung auf unfruchtbare und unbrauchbare Gelehrsamkeit erzeugt. Unter dem Nützlichen und Notwendigen aber versteht er eine encyklopädische Bildung: außer dem, was zur sittlich religiösen Bildung gehört, und der Kunst, angenehm zu sein und manche jolies choses zu verstehen und zu üben, die Muttersprache, die modernen Sprachen und die Realien, sie sollen den Hauptgegenstand des Unterrichts ausmachen. So belobt auch er Weigels, den er 1663 ein halbes Jahr lang hörte, Tugendschule, wo jener „darauf treibe, daß die Jugend in den Schulen nicht nur zu Verbal-, sondern auch zu Real-Wissenschaften und nicht nur zu Wissenschaften, sondern auch zu Tugenden geführt werden möchte, er stehe in Gedanken, daß ein und anderes davon gar wohl in wirkliche Übung zu bringen wäre“ (Spieß S. 87), und verwirft die herkömmliche Methode des Lateinlernens (s. Gesch. der Erz. III, 1, S. 254). Er selbst hat zwar meist lateinisch oder französisch geschrieben, um seine Schriften auch dem Ausland zugänglich zu machen, aber er hatte doch ein lebhaftes Interesse für die Pflege des Deutschen. Reichtum, Reinigkeit und Glanz sind die drei guten Qualitäten, welche der deutschen Sprache gewonnen werden sollen, und zu diesem Zweck lag ihm die Gründung einer deutschgesinnten Gesellschaft sehr am Herzen. Er äußert sich entrüstet über die zunehmende Korruption des Deutschen durch eindringende fremde Elemente: „es ist leider dahin gekommen, daß man, vielleicht so lang Deutschland steht, nie darin undeutscher und ungereimter geredet“, schreibt er um 1697 in den „Unvorgreiflichen Gedanken betr. die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache“, „und weil nun dieses Übel gleichsam zu einer ansteckenden Landseuche geworden, was wundern wir uns, daß die von unseren Vorfahren auf uns vererbte deutsche Tugend auch zu Grunde geht? Wie haben es doch unsere Vorfahren vor etwa hundert und mehr Jahren gemacht, daß sie ganze Folianten mit reinem Deutsch gefüllet?“ Wenn auch das Eindringen des Französischen einigen Nutzen gebracht haben mag, so ist doch der Schade weit größer und zwar nicht bloß für die Sprache, sondern auch für die deutsche Freiheit und Selbständigkeit, für Verstand und Geist — Gedanken, wie sie auch Schottelius ausgesprochen hatte.[1] Das andere Hauptfach bilden die Realien, besonders Naturwissenschaften und Mathematik, aber auch sonst noch vieles. Vor allem muß die Anschauung durch Gegenstände der Natur, wie durch Modelle und Zeichnungen geweckt und gepflegt werden; hierzu eignet sich der Orbis pictus des Comenius. Wie die mathematischen Studien den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Bestrebungen bildeten, so verlangt er auch für die Schule eifrige Pflege derselben: „nicht sowohl Poetica, Logica und scholastische Philosophie ist zu treiben, als Geschichte, insbesondere neue und deutsche, Mathematik, Geographie, wahre Physik, Moral und bürgerliche Studien.“ Als Anschauungsmittel und zur Erleichterung soll der verbesserte Orbis pictus dienen. Leibniz ist daher

[1] S. Schmarsow, Leibniz und Schottelius. Straßburg 1877.

mit den Bestrebungen A. H. Franckes einverstanden: auch bei diesem ist die Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit maßgebend; auch Leibniz wünscht eine Fortbildungs- und mathematische „Handwerksschule" für die, welche mit dem zwölften oder spätestens mit dem vierzehnten Jahre abgehen sollen, um bei einem „Meister oder Handelsladen vor Junge zu dienen". Soll der Knabe neben Lateinisch die Elemente der Realien in der Schule vom sechsten bis zwölften Jahre an lernen, so soll er sie in der dritten Erziehungs- und Unterrichtsperiode, vom zwölften bis sechzehnten Jahre, vertiefen und erweitern. Er soll die tieferen Geheimnisse der Natur und Kunst kennen lernen, die Fundamente der Handwerke, des Handels und Verkehrs, die Anfangsgründe der Medizin, Rechtswissenschaft, Theologie und Staatswissenschaft, auch etwas Anatomie, die Wirksamkeit der Kräfte der einfachen Körper, die Präparationsmethoden der Chemiker und Apotheker. Dazu kommt Französisch und Italienisch, vom Griechischen und Hebräischen so viel zum Verständnis der Bibel nötig. Zuletzt Lektüre, Deklamations- und rhetorische Übungen. Schon jetzt soll der Knabe das Fach im Auge haben, das er ergreifen will. Es ist nicht zu verkennen, daß Leibnizens Ansichten über den Unterricht an Einseitigkeit leiden. Ein danach eingerichteter Lehrplan würde vor allem an Überladung mit Stoff und an übertriebenen Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler leiden, er würde eine allgemeine Bildung aufheben und für einzelne Berufsarten vorbilden und über der Richtung auf das Praktische das Interesse für freie Geistesbildung ersticken. Insbesondere aber fehlt es Leibniz an Verständnis für die geistige Bildungskraft des Sprachunterrichts, was freilich bei dem damaligen Betrieb begreiflich ist. So ist bei ihm, wohl ohne daß er es wollte und sich dessen klar bewußt war, an die Stelle der Richtung auf allgemeine geistige Bildung die Rücksicht auf das Quantum der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten getreten.

Es ist lehrreich, mit jenen Gedanken die Ratschläge zu vergleichen, die Leibniz dem Zaren Peter d. Gr. für die Errichtung von Schulen in seinem Reiche gegeben hat.[1] In einem Schreiben von 1716 bezeichnet er ihren Charakter, in augenscheinlicher Anlehnung an Weigel, so: sie sollen zugleich Tugend-, Sprach- und Kunstschulen sein; Tugendschulen, daß die Kinder zur Gottesfurcht, Güte, Gehorsam, Ehrbarkeit bei Zeiten gewöhnt würden; Sprachschulen, daß die, so Handwerksleute u. dgl. bleiben sollen, im Slavonischen (der Muttersprache), die zur Kaufmannschaft gewidmeten auch in Latein und Deutsch, die gelehrt werden sollen, dabei in etwas griechisch, auch wohl französisch und welsch, die geistlichen daneben insonderheit im Hebräischen, endlich die Hauptgelehrte sein und zu hohen geistlichen und weltlichen Ämtern gelangen sollen, in vollkommener Kundschaft der griechischen Sprache und einigermaßen im Arabischen geübt werden sollen, der Tolmetscher und interpretum zu geschweigen. Endlich sollen sie auch Kunstschulen sein, damit

[1] W. Guerrier, Leibniz in seinen Beziehungen zu Rußland und Peter d. Gr. St. Petersburg und Leipzig 1873, II, S. 351.

die Kinder den Grund der Künste und Wissenschaften lernen, einen catechismum als Auszug aus der h. Schrift, dann etwas von der logica oder Schlußkunst, Musik, Rechnen, Zeichnen, teils auch Schnitzen, Drechseln, Feldmessen und Haushaltersachen benebenst den Anfang vom Gebrauch der Waffen und der Reitkunst, alles nach eines jeden Natur und Neigung. In einem früheren Schreiben (von 1697) hatte er außer den Sprachen Hebräisch, Lateinisch, Griechisch und Deutsch Geschichte und Mathematik genannt (Guerrier II, S. 18). Als wahren Zweck der Studien bezeichnet er in dem Konzept einer Denkschrift von 1708 (ebenda S. 95) die menschliche Glückseligkeit, d. h. eine beständige Vergnügung, so viel bei Menschen thunlich, und zwar also, daß sie nicht in Müßiggang und Üppigkeit leben, sondern durch eine ungefärbte Tugend und rechtschaffene Erkenntnis zur Ehre Gottes und gemeinem Nutzen das Ihrige nach eines jeden Talent beitragen. Das Mittel, die Menschen auf diesen Tugend- und Glücksweg zu bringen, ist eine gute Erziehung der Jugend; inmaßen man durch die Erziehung bei den Tieren selbst Wunder thun kann, wie viel mehr mit Menschen, welche Gott mit einer unsterblichen Seele begabet, nach seinem Ebenbild erschaffen. Über seine eigene Stellung schreibt er 1712 (S. 206), obgleich er wohl oft in publiquen affairen auch Justizwesen gebraucht worden und bisweilen von großen Fürsten darin konsultiert werde, so „halte ich doch die Künste und Wissenschaften für höher, weil dadurch die Ehre Gottes und das Beste des ganzen menschlichen Geschlechts beständig befördert wird; denn in den Wissenschaften und Erkenntnissen der Natur und Kunst erzeigen sich vornehmlich die Wunder Gottes, seine Macht, Weisheit und Güte; und die Künste und Wissenschaften sind auch der rechte Schatz des menschlichen Geschlechts, dadurch die Kunst mächtig wird über die Natur und dadurch die wohlgefasseten Völker von den barbarischen unterschieden werden. Derowegen habe ich von Jugend auf die Wissenschaft geliebet und getrieben." Am Schluß: „Ich bin nicht von denen, so auf ihr Vaterland oder sonst auf eine gewisse Nation erpicht sein, sondern ich gehe auf den Nutzen des ganzen menschlichen Geschlechts; denn ich halte den Himmel für das Vaterland und alle wohlgesinnten Menschen für dessen Mitglieder und ist mir lieber bei den Russen viel Gutes auszurichten, als bei den Teutschen oder anderen Europäern wenig, wenn ich gleich bei diesen in noch so großer Ehre, Reichtum und Ruhe sitze, aber dabei andern nicht viel nützen sollte, denn meine Neigung und Lust geht aufs gemeine Beste" (S. 207 f.).

Schließlich betont Leibniz auch die Notwendigkeit der Abhärtung des Körpers und der **Leibesübungen**, die wenigstens bis zum achtzehnten Lebensjahre zu betreiben sind, weil nur dann der Mensch im Notfall zum Kriegsdienst befähigt ist und sich nur dann in die Wissenschaft einlebt, wenn er von Jugend auf zur Frömmigkeit, Mäßigkeit, zur Sorge für die Gesundheit, Bescheidenheit, Arbeit, kurz zu allen Tugenden erzogen wird. Also: Frühaufstehen, Nie-müßig-gehen, harte Kost, Jagen, Fußreisen, gesonders „wachten und schanzen", dann Tanzen, Fechten und Schleudern.

Digitized by Google

Dazu gehören auch die Spiele: nirgends sind die Menschen scharfsinniger, als hier; man übt daran die Erfindungskunst; die aus Zufall und Kunst gemischten stellen äußerst treffend das menschliche Leben, besonders die Kriegs- und Arzneikunst dar; die höchsten sind die, bei denen die Kunst alles entscheidet, in erster Linie das Schach.

Die ganze Richtung der Zeit erklärt es, warum man nun wieder die Gründung von besonderen, den Bedürfnissen und Zwecken der höheren Stände, des Adels der höheren Beamten, der Diplomaten dienenden Anstalten in die Hand nahm, die jetzt Ritterakademien, Ritterkollegien, Ritterschulen genannt wurden.[1] Allerdings erscheinen die collegia illustria schon im 16. Jahrhundert. In der Württembergischen Schulordnung von 1559 heißt es: Da man neben dem Kirchendienst auch Leute für den Hof und dessen Geschäfte, zu Räten und Oberamtleuten u. s. w. brauche und sich hierzu der Adel ganz besonders eigne, so sollen jährlich zwanzig junge Adelige, so eines guten ingenii, in die Partikularschulen aufgenommen und mit jährlich zwanzig Gulden unterstützt werden; zeige sich dann in ihrem vier- oder fünfzehnten Jahre spes altioris profectus, so sollen sie auf die Universität übergehen und ein Stipendium von vierzig Gulden genießen; auch solle das dortige Barfüßerkloster (das heutige katholische Konvikt) zu ihrer Aufnahme eingerichtet und die nötigen praeceptores zur Aufsicht angestellt werden; nach Absolvierung der akademischen Studien sollen sie drei Jahre lang auf Reisen geschickt werden. Sie müssen versprechen, einst in die Dienste des Herzogs zu treten. Dieser Plan kam unter Herzog Ludwig 1589 zur Ausführung durch die Gründung des Collegium illustre.[2] In Kassel wurde das von Landgraf Moriz gegründete Mauritianum 1599 in zwei Abteilungen getrennt: ein collegium publicum mit akademischen Kursen, das 1605 nach Marburg verlegt wurde, und eine schola aulica, die für die vornehmen Stände bestimmt war. Auch hier nahm zwar das Lateinische den breitesten Raum ein und wurde im wesentlichen nach Sturmscher Methode betrieben, doch mit größerer Berücksichtigung des Sachlichen; aber das Griechische fiel zeitweise ganz weg, um dem Französischen Platz zu machen, das — das erste Beispiel — als regelmäßiges Unterrichtsfach eintrat. Mathematik wurde bis zum „Bruchrechnen, Algebra, numeri figurati und Quadratwurzeln ausziehen" gebracht, Geschichte nach Sleidanus behandelt. Für die philosophischen Fächer sollte die Methode des P. Ramus gelten; auch suchte man manche Grundsätze Ratkes anzuwenden. Daneben wurde Reiten, Fechten, Tanzen u. s. w. eifrig betrieben. Indes ließ der Krieg die Anstalt zu keinem rechten Gedeihen kommen, 1640 wurde sie aufgelöst. Die gegen Ende des 17. Jahrhunderts und etwas

[1] E. Köpke, Art. Ritterakademie in K. A. Schmids Encyklopädie VII, S. 171—203.

[2] Pfister, Herzog Magnus von Württemberg, 1891. E. Schneider in dem litterarischen Jahrbuch „Hie gut Württemberg allewege" 1898 u. Vierteljahrshefte für württ. Landesgeschichte 1898.

später gegründeten unterscheiden sich wesentlich dadurch, daß sie nicht mit Universitäten verbunden und ihr wissenschaftlicher Lehrgang ein von diesen ganz verschiedener war. Zu den bedeutendsten gehört die 1687 vom Herzog Anton Ulrich zu Wolfenbüttel[1] gegründete, ein Alumnat, in welches Zöglinge „wenigstens adelichen Standes" mit dem sechzehnten bis zwanzigsten Jahre ohne Nachweis der Vorbildung gegen ein Eintrittsgeld von 80—150 Rthlr. und eine jährliche Pension von 300—600 Rthlr. aufgenommen wurden. Ihre Errichtung wird damit begründet, daß die adelige Jugend sowohl vor als bei und nach dem deutschen Kriege innerhalb Landes zu gehöriger education und habilitirung keine genügsame Gelegenheit gefunden, dahero einesteils genötigt worden, zu Erlernung der Sprachen und ritterlichen Exerzitien sich in fremde Lande zu begeben, daselbst öfters mit Verlust der edlen Gesundheit und unwiderbringlicher vielen Zeit viel schwere und größeren Teils vergebliche Kosten anzuwenden, worunter dennoch wohl die wenigsten den rechten Zweck oder doch nur zum Teil erreichet; diejenigen aber, denen es an solchen großen Kosten mangelt, zu dergleichen qualificirung nicht gelangen können und solcher Gestalt an der wohl zu erlangenden capacität, dem Vaterland nützlich zu dienen, merklich gehindert werden. Die Anstalt dauerte, zuweilen mit Not gefristet, bis 1714. Von streng wissenschaftlichem Betrieb der Studien war wohl keine Rede; wurden sie doch von den ritterlichen und höfischen Übungen weit überwogen; dazu fehlte in der Regel die Vorbildung und wurde immer nur auf das Rücksicht genommen, was die jungen Herren später im Leben brauchen konnten. So genau und streng die Disziplin normiert war, so schwer war sie aufrecht zu erhalten. Die öffentlichen Disputationen und Vorträge der jungen adeligen Herren waren oft nur auf Täuschung berechnete Schaustücke. Wenn Prinzen und Grafen bei festlichen Gelegenheiten, fürstlichen Geburtstagen u. dgl. lateinische Vorträge hielten, so wurde eine mit den leuchtendsten Farben ausgemalte Beschreibung solcher Leistungen in allen Landen verbreitet, man vergaß aber beizufügen, daß diese Reden von dem Professor der Eloquenz eingegeben oder geradezu ausgearbeitet wurden. — Die kursächsische Ritterschaft reichte 1682 ein unterthänigstes Memorial ein, daß die Landschule zu Meißen allein für die adelige Jugend sein möge; aber das Gesuch wurde von den Ständen abgelehnt, da es der Bestimmung der Schule zuwider sei, und da doch Kurfürstliche Durchlaucht nicht zugeben könne, daß den Städten und dem Bürgerstand, auf deren Konservation des Landes Wohlfahrt guten Teils bestehe, das, was sie bisher gehabt, geschwächt und schwerer gemacht oder wohl gar entzogen werde. Nur wenige dieser Anstalten haben bis in unser Jahrhundert gedauert (die in Brandenburg 1704 und die in Liegnitz „hauptsächlich zum Besten des schlesischen Adels" 1708 gegründete. Über die zu Halle s. Schrader, Geschichte der Univ. I, S. 5, 29. 37 und Albertz Festschrift 1894, S. 164). Sie haben

[1] F. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig 1891.

mehr eine symptomatische, als eine für die Entwickelung des Unterrichtswesens fruchtbare Bedeutung gehabt. Jedenfalls war in ihnen der Nachteil vermieden, der in einer verschiedenen Behandlung von Adeligen und Nichtadeligen im Gymnasium lag, wie z. B. im Görlitzer, wo der Rektor Baumeister 1747 offen aussprach, daß jenen teils ein näherer, liebreicherer und vertrauterer Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anständigen Höflichkeit gestattet werde, teils seien sie von gewissen Verrichtungen ausgenommen, denen sich andere unterziehen müssen.

Die Gelehrtenschule und der reale Humanismus.

J. M. Gesner (seit 1715) und seine Schule.

Johann Matthias Gesner, 1691 in dem ansbachischen Städtchen Roth geboren, besuchte das Gymnasium zu Ansbach unter dem Rektor G. N. Köhler, dessen Leben und Wirken er pietätsvoll 1734 beschrieben hat, und sodann die Universität Jena, wo er bereits 1714 eine Schrift über Lucians Philopatris herausgab, „ein Muster einer methodischen litterarhistorisch-kritischen Untersuchung" (Bursian); 1715 wurde er als Konrektor an das Gymnasium zu Weimar, wo er seit 1723 auch die fürstliche Bibliothek leitete, 1729 als Rektor an das zu Ansbach berufen, eine Stelle, die er wegen zu strenger Schularbeit, durch welche seine wissenschaftlichen Arbeiten beeinträchtigt wurden, 1730 mit dem Rektorat der Thomasschule zu Leipzig vertauschte. Schon hier begann er die Reform des Unterrichts: er setzte an die Stelle der christlichen Lateiner (s. o. S. 117) wieder die klassischen Autoren, welche er weit rascher, als bisher üblich war, zu lesen pflegte, so daß die Lust zum Lesen in den Schülern geweckt wurde; dabei sah er nicht bloß auf das Sprachliche, sondern auch auf den Inhalt und gab den Schülern eine Einsicht in das Ganze. 1734 von dem Freiherrn von Münchhausen als professor eloquentiae nach Göttingen berufen, trat er nun in eine ihm vollständig zusagende Stellung ein, in der er eine ausgebreitete und vielseitige, höchst fruchtbare Thätigkeit entwickelte: neben seinen zahlreichen Vorlesungen hatte er die Verwaltung der Bibliothek, die Vorstandschaft des philologischen Seminars, schrieb viele Universitätsprogramme, war auch „beständiger Inspektor der Schulen in den großen Städten", Präsident der deutschen Gesellschaft und Mitglied der kgl. Societät der Wissenschaften; er starb 1761. In Beziehung auf seine litterarische Thätigkeit ist besonders die Herausgabe und Erklärung klassischer, vorwiegend lateinischer Schriftsteller zu nennen; „den bedeutendsten Fortschritt auf dem Gebiete der lateinischen Lexikographie seit R. Stephanus" bezeichnet sein Novus linguae et eruditionis Romanae thesaurus (1749). Bei all seiner Polyhistorie blieb doch stets das klassische Altertum der Mittelpunkt seiner Studien. „Den Altertumsstudien hat er zuerst in Deutschland eine gesunde Richtung gegeben.

Bedenken wir, wie aus diesen Winckelmann und Lessing das Rüstzeug zu ihren Kämpfen entnahmen, wie diese beiden von Herder, Goethe und allen Gewaltigen jener großen Zeit als Führer und Leitsterne ihrer Ausbildung anerkannt werden, so haben wir eine festgeschlossene Kette von Einwirkungen, die Gesners Namen mit dem Größten verbindet, was Deutschland besitzt" (H. Sauppe). Seine pädagogisch-didaktischen Ansichten sind besonders niedergelegt in der schon 1715 erschienenen Jugendschrift: Institutiones rei scholasticae (s. Isag. I, S. 46), in der er sagt, außer Quintilian habe er die scriptores de studiorum ratione in den Sammlungen von Th. Crenius (Lugd. Bat. 1696) gelesen, dann L. Vives de disciplinis, E. Weigels Abhandlungen, Thomasii Cautelas, Clericus de arte critica, Buddeus de cultura ingenii; Locke kannte er ebenfalls (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 42). Sodann in den feinen hodegetischen Vorlesungen, die er auf den Wunsch des Kurators hielt, zu Grunde gelegten Primae lineae Isagoges in eruditionem universalem, nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam, in usum praelectionnm ductae (1756); es sind 1542 Sätze; in den Praelectiones ipsae ad commentarios auctoris castigatae et auctae, d. h. nach den Heften und mit Zusätzen von Gesners Schüler J. N. Niclas, 1763 Konrektor, 1770 Rektor in Lüneburg, in zwei Bänden herausgegeben 1773 und 1784 (die Zitate nach der 2. ed.); in der Vorrede: In T. Livium Lipsiae a. 1735 editum praefatio, auch Opusc. min. VII, S. 289—307; endlich in den „Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens", Kleine Deutsche Schriften (1756), S. 256—379.

Fest in dem humanistischen Boden wurzelnd, hat Gesner zuerst dem Betrieb der alten Sprachen neue Wege gewiesen und in systematischer Darstellung den neuen, der Zeit entsprechenden Fächern im Lehrplan der gelehrten Schule eine feste Stellung gegeben.

Zum Lernen gehört nach Gesner Lust und Liebe: Nihil recte discitur quod non volentes et lubentes discunt: hinc est quod tam raro homines fiunt docti, quia discere coguntur (Isag. I, § 47), außerdem ingenium, memoria, indicinm, attentio. Es handelt sich zunächst darum, zu lernen quomodo disci possit, sola via et methodus ab academiis potest cognosci et auferri, animus accipit modo facultatem iudicandi, facultates mentis exercendae et amplificandae. Dabei darf man aber nicht immer fragen: Cui rei, cui bono discitur? (§ 58 f.) Ferimur ipsa natura ad polymathiam q. d. multidiscentiam. Aber verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda (§ 62); verbum ne ponatur, quod lectorem non rebus locupletet. Ordo discendorum optimus est ille, ut quae prius cognita sunt, iuvent cognitionem eorum, quae sequuntur, ut magis necessaria praemittantur his, quibus facilius careri potest (§ 72 ff.). Gesner verwahrt sich gegen den Vorwurf, er wolle keine Vokabeln gelernt wissen: indignor perversum ordinem ea discendi (§ 73): non discenda sunt seorsum a rebus, non singula verba sine rerum notione, et Grammaticae notiones

Digitized by Google

hauriantur ex ipso sermone. Im einzelnen behandelt er nun zuerst die **Sprachen** und zwar stellt er in der Isagoge die lingua patria voran: diese non est negligenda, quod vitium olim scholarum erat (§ 86). Wenn man früher allgemein lateinisch sprach und schrieb, so ist man jetzt ins andere Extrem geraten: in scholis maioribus et minoribus omnia Germanice tractantur: aber indem man so das Lateinische beseitigte, ist man doch nicht um Verbesserung der deutschen Sprache bemüht, sondern corrumpunt eam potius miscendo omnium linguarum vocabula (§ 86). Indessen ist es vielleicht doch besser, zuerst eine fremde Sprache zu lernen; man kann aber darüber streiten, ob Latein oder Französisch mehr zu empfehlen sei. **Fremde Sprachen** zu lernen gehört zur Bildung: ut res nostrae sunt, aut linguarum studia retinenda aut ipsa cum his eruditio eicienda est (Instit. II, 2, 3). Posse aliquem eruditum esse sine lingua latina non nego, licet saeculum non sit hos sic vocare, aber ad certa illustriora munera, ad certa doctorum officia gehört notwendig Latein. Thomasius hat daher einen falschen Weg eingeschlagen, wenn er Vorlesungen in deutscher Sprache hielt. Im Deutschen ist grammatisches Wissen nicht notwendig, doch wenn man Gelegenheit hat, mag man auch zur Grammatik greifen (Isag. § 94). Unter den deutschen Schriftstellern ist neben Mosheim, Bünau, Rabener namentlich Gellert als Klassiker zu gebrauchen (§ 95). Auch manche Zeitungen sind nützlich zu lesen; dagegen der Frankfurter Reichspostreuter gehört zu den scripta pessimi exempli. — Das **Lateinische** ist nicht schlechthin notwendig für alle studiosi, aber wer es nicht kann, non habet discendi instrumenta optima et praestantissima (§ 112); latina lingua commodissima est omnibus ad gradum aliquem paulo insigniorem doctrinae contendentibus, notwendig für Theologen, Juristen, Mediziner, Philosophen und die entsprechenden höheren Ämter, und zwar ist auch grammatisches Studium erforderlich für alle, welche sich mit den Wissenschaften eingehender befassen wollen (§ 120 ff.). Dazu ist gründliches Studium nötig; offenbar auf die Methode Montaignes (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 211) bezieht sich die Bemerkung: institutionis rationes, quae parvo nimis tempore magnos in linguis profectus pollicentur, aut nimium ex iactatione trahunt aut in privata quidem institutione, in publica non item possunt teneri (Instit. II, 3, 3). Cui sublimior mens est, qui sperat et optat interesse aetati futurae, debet scribere latine, sed pure, sed recte (Isag. § 123). Muster sind Cicero, Sallust, Cäsar, Livius, Terenz, Virgil, Ovid, Horaz; Gesner will also keineswegs einen einseitigen Ciceronianismus. Übungen im Übersetzen und Erklären sind schriftlich und mündlich anzustellen (§ 130), viel wert ist namentlich die Exposition und Retroversion, nämlich zuerst Übersetzen aus Latein in Deutsch, dann Rückübersetzung ins Lateinische. Man muß lange Zeit bloß dasjenige ins Lateinische übersetzen, was man vorher lateinisch gelesen hat, dann erst folgen freie Übersetzungen aus dem Deutschen; dabei muß man sich vor dem mechanischen Zusammenflicken von Phrasen hüten, nicht sowohl

auf phrases et vocabula sehen, als ipsam periodorum structuram et combinationem; der Stil kann colorem latinum haben, wenn er auch nicht in jedem Wort eine superstitiosa diligentia zeigt, wofür Gesners Stil ein deutliches Beispiel ist. Lateinreden ist nützlich, aber erst wenn man einige Kenntnisse hat und praesente magistro qui corrigat, also nicht außerhalb der Schule im gewöhnlichen Leben (Inst. II, 3). Ernesti berichtet (Narr. de J. M. G. ad Dav. Ruhnkenium, ed. Frotscher 1826, S. 46 f.): Praecepta dicendi non inutilia putabat, sed in docenda iuventute iis parce utendum censebat admonebatque assidue suos, ne in iis magnam spem ad bene dicendi et scribendi facultatem ponerent, sed in exemplis potius accurate cognoscendis et in exercitationibus, assiduitate et constantia. Imitationem exemplorum commendabat; puritatem orationis latinae laudabat et pueris inprimis sectandam dicebat, ceterum superstitionem morosam improbabat magisque habitum universae orationis curandum et ad exempla recta fingendum dicebat.

Die zweite Sprache, die griechische, die Quelle omnium litterarum et artium, colenda est a quibusdam certe, ut illi fontes puri serventur (Isag. § 137), sie ist notwendig für alle, qui serio litteras colunt (Instit. II, 4, 2), merito debet esse in maximo honore. Er selbst vindiziert sich mit Recht das Verdienst, die griechischen Studien wieder neu belebt zu haben. Anzufangen wären die fremden Sprachen mit dem Griechischen, si commode fieri possit per impedimenta externa (Isag. § 140), aber non permittunt rationes scholarum; dasselbe gilt vom Beginn des Griechischen mit Homer: auch das ist praktisch nicht durchführbar. So wie die Verhältnisse sind, ist mit dem Neuen Testament anzufangen (zuerst 1. Joh., dann Ev. Joh.): malim a narrationibus Xenophonteis et sermonibus Epicteti apud Arrianum, sed postulatur, ut N. T. graecum possint verbum de verbo reddentes vertere et propter N. T. plerique Graece discunt: ergo properandum ad finem (Isag. § 150). Dann folgen griechische Chrestomathieen und ganze Schriften von Xenophon, Plutarch, Homer: an Ausgaben fehlt es ja nicht.

Gesner war ein Freund der Chrestomathien, der Ausdruck ist nach ihm gebräuchlich geworden. Die von ihm 1731 herausgegebene griechische sive loci illustres ex optimis scriptoribus dilecti enthält auf 250 Seiten Stücke aus Herodot, Thucydides, Xenophons Cyropädie und Memorabilien, der Apologia Socratis, auffallenderweise nichts aus der Anabasis, ebensowenig aus Plato und Demosthenes, ferner einiges aus Theophrasts characteres, aus der Rhetorik des Aristoteles, Plutarch de discr. amici et adulatoris, aus Sextus Empiricus, Lucian und Herodian; die Dichter sind besonders zu lesen. Eine lateinische Übersetzung ist, entgegen dem gewöhnlichen Verfahren, nicht beigegeben, weil eine solche nur als propugnaculum ignorantiae, als ganeum iuventutis dient; beigefügt sind dagegen kurze erklärende Anmerkungen und ein index verborum, welcher das Lexikon überflüssig macht. Veranlassung zur Herausgabe des Buches gab namentlich der Mangel

an brauchbaren und wohlfeilen Ausgaben der klassischen Schriftsteller. — Griechisch schreiben ist nicht zu empfehlen, zumal die Lehrer selbst es meist nicht können, es ist nur gut, damit die Regeln verstanden werden, nicht als specimen eruditionis (Isag. I, S. 155), wohl aber das Übersetzen aus dem Griechischen ins Lateinische. In der Aussprache, welche zweifelhaft ist, ist wenigstens Einheit zu erstreben (Instit. II, 4, 11).

Die orientalischen Sprachen, zumal das Hebräische, sind nötig und nützlich für Theologen oder diejenigen, qui ad aliquem polyhistoriae vel polymathiae gradum aspirant (Isag. § 160); in den Institutiones verlangt Gesner, daß das Hebräische in den Schulen, nicht erst auf den Universitäten gelehrt werde (II, 5, 2), aber hebräisch schreiben erklärt er für eine Absurdität.

Die neueren Sprachen et ipsae ad auctoritatem eruditarum surgunt (Isag. § 171): Französisch muß jeder verstehen, qui in quocumque genere litterarum et vitae adeo non humillimo versari cupit, alle homines elegantiores brauchen französisch, das man zwar am besten durchs Reisen lernt, aber doch, da es sich zunächst ums Verstehen handelt, in der Schule grammatisch lernen muß (Instit. II, 6, 3). In zweiter Linie folgen Italienisch und Englisch. Mit den Sprachen ist auch eine gewisse Kenntnis und Übung der ars oratoria und der poesis, Rhetorik und Metrik zu verbinden, Sachen, welche ad sobriam mentem revocanda sunt, namentlich poetische Übungen sind, ohne natürliche Anlage, ohne Wert (Instit. II, 7 und 8 und Isag. § 195 ff.).

Da nun aber Gesner eine gewisse Polymathie verlangt — jedenfalls der praeceptor muß eine solche besitzen (Instit. II, 1, S. 23 ff.) —, so will er auch solche Wissenschaften beigezogen wissen, welche bisher mehr oder weniger vernachlässigt worden sind, namentlich die Geschichte (Instit. II, 10 und Isag. § 386 ff.): disciplinarum nobilissima, metropolis philosophiae (aus Diod. Sic. I sub in.) ist zur Bildung durchaus notwendig: man muß aber die Historiker auf ihre fides historica ansehen und unterscheiden. Entschieden verwirft Gesner die Einteilung nach den vier Monarchieen als unbequem und schädlich, sie ponit scitu non dignissima, negligit meliora (Isag. § 483). Nötig ist ferner die Geographie als historiae prima pars, atrium, fundus, lux (Isag. § 418) und die Chronologie (450); appendices der Geschichte sind noch die Genealogie und Heraldik mit Numismatik, die Kirchengeschichte, die Litterargeschichte. Namentlich ist aber auch die Mathematik nicht mehr wie bisher zu mißachten: in der niederen Schule genügt Unterricht in Arithmetik und Geometrie, und von den höheren Zweigen wie Trigonometrie nomen et ratio generalis als Vorbereitung für die Universität (Instit. II, 11). Im allgemeinen privat se altero oculo qui negligit Mathesin. — Neglectus hic facit ut realis schola desideretur (Isag. II, S. 398). Dagegen ist das Studium der Philosophie in der Hauptsache der Universität zu überlassen, der Lehrer muß jedoch philosophische Bildung besitzen (Instit. II, 12).

Digitized by Google

Hat nun Gesner so den Kreis der Schulfächer bedeutend erweitert, führt er nicht bloß die Kenntnis der Sprachen und zwar neben den alten auch die der neueren, sondern auch die Realien in weiterem Umfang in die Schule ein, so fragt es sich, welche Methode des Unterrichts, besonders in den Sprachen, er für die richtige hält. Wenn wir die Erweiterung des Unterrichts im wesentlichen für geboten und vernünftig halten müssen, obwohl z. B. Fächer wie Genealogie und Heraldik eben nur den Forderungen der Zeit entsprachen, so könnten dagegen hinsichtlich der sprachlichen Methode Bedenken sich erheben.

In der Kardinalfrage über die Stellung der Grammatik in der Methodik des Lateinischen hatte W. Ratke die „Reguln" nach der „Sprach" gesetzt, J. Val. Andreä die Grammatik in zweite Linie gestellt und Comenius nach E. Lubinus dies so formuliert, daß jede Sprache mehr durch den Gebrauch als durch Regeln erlernt werden müsse (Gesch. der Erz. III, 2, S. 58, 185, 288, 309); Gesner stellt in den Institutiones den Grundsatz auf (II, 2, 10): Wenige Regeln und auch diese mehr durch wiederholtes Lesen als durch ängstliches Auswendiglernen eingeprägt! Dies gilt besonders für die toten Sprachen; bei den lebenden sehen wir täglich, daß man ganz ohne Regeln, nur durch den Gebrauch etwas erreichet.[1] Später ändert er seine Ansicht etwas (vgl. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 40). Isag. § 102 sagt er: Discantur linguae externae, quantum eius fieri potest, eo modo, quo sermo patrius h. e. usu primum et ἀλόγῳ τριβῇ h. e. irrationali tritura. Hierbei ist die Bestimmung primum wohl zu beachten: quod hanc vim habet, ne

[1] Ähnliche Gedanken finden sich auch in dem Büchlein eines ungenannten Augsburger „Spital-Medicus": J! J! Desideria scholastica, oder unvorgreifliche Gedancken über die gemeinesten Gebrechen der Lateinischen Schulen insgemein, und derselben heilsame, best-mögliche Abstellung von J. K. D. M. A. (Augspurg, auf Unkosten deß Autoris gedruckt bey A. Maschenbauer, 1722, 172 S. „Lernet zu erst allerley Lateinische Autores wohl verstehen und alsdann schreitet auch zu styli exercitia (S. 53). Das zweite Principium ist (S. 73): Usum plus valere in linguis quam Regulas. Ich sage nicht, daß man die Grammatic verbrennen soll. Ich verwerffe weder Regeln noch Syntax: Sondern nur dieses halte ich vor gewiß, daß allein die Übung und Gewohnheit bey der Jugend zur Erlernung der Sprachen mehr beytrage, als die besten Regeln ... Die Kinder aller Nationen in der gantzen Welt lernen ihre Muttersprache ohne Grammatic ... Also ist es möglich, daß man alle Sprachen ex usu lernen kan; hingegen ist es entweder unmöglich, daß man eine Sprache aus Regeln alleinig lernen kan oder es ist sehr schwer, à part vor die Kinder ... Durch die Gewohnheit lernen wir reden oder andere verstehen: Aus denen Regeln lernen wir accurat und perfect reden und Raison geben, warum andere so reden und construieren. Also folget daraus, wenn wir der Jugend wollen die Erlernung einer Sprache erleichtern, so müssen wir nicht von denen Grammaticalischen Regeln und von Syntax den Anfang machen, sondern nach einer kleinen Praeparation gleich ad praxin schreiten, das ist: Erklärung eines dienlichen Autoris, der in dieser Sprache geschrieben" (S. 75). Es werden die Evangelia empfohlen: da sind auch viel Colloquia mit untermenget, und die wichtigsten und notwendigsten Realia, es ist auch etwas Historisches dabey (S. 165). Doch denkt er sich die Anordnung so, daß vor dem Lesen der Schriftsteller eine zulängliche Vorbereitung stattfinden soll, die in einem Vorrat von Wörtern, die zuerst vorkommen möchten, und in einem Anfang des Konjugierens und Deklinierens bestehen solle, womit die erste Klasse umzugehen habe. Dabei beruft er sich auf Joach. Langes Vorrede zu seiner Grammatik und empfiehlt diese als „fast unverbesserlich" (S. 39. 40).

Digitized by Google

incipiatur a Grammatica, quam virile studium dico; die ἄλογος τριβή aber besteht darin, daß non omnium rerum ratio redditur. So lernt man zumal die neueren Sprachen, aber auch das Latein: eadem hora possumus pronuntiare, intelligere, interpretari, scribere, loqui. Gesner hat als Knabe nach der ersten Stunde seinen Lehrer auf der Straße mit den Worten begrüßt: Domine praeceptor, precor te bona nox: sed mox fit emendatior lingua und zugleich sensus debent affici et res cum verbis intrabunt mentem. Dann erst, ad firmandum, expoliendum, wird die Grammatik hinzugenommen velut coticula, als Wetzstein. Zur Sachkenntnis dienen die empfehlenswerten Bücher des Comenius, besonders der Orbis Pictus, mit deren Hilfe rasche Fortschritte gemacht werden können, so daß man bald zu anderen Wissenschaften, wie Geographie und Geschichte, Geometrie u. s. w. übergehen und infinita legere kann. Doch circumstantia variat rem: Grammatica carere non potest, qui vult doctus esse κατ' ἐξοχήν, und auch deshalb quia grammatica latina iuvat ad alias linguas rectius percipiendas. Überhaupt: non damno Grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur, quam onerantur, sed in adultis opus est quam maxime (Isag. § 124). Dieselben Ansichten entwickelt er in der Vorrede zur Grammatik des Cellarius 1739 und in seinen deutschen Schriften. Am ersteren Ort bemerkt er: die gelehrten Leute haben allmählich angefangen, künstliche und gelehrte Grammatiken zu verfertigen, welche als subtile Kunststücke der genauen Einsicht der Liebhaber würdig, aber zur ersten Grundlegung ebenso ungeschickt sind als die subtilste und vortrefflichst gefaßte Lanzette zum Brotschneiden. Aber nicht die Grammatik selber, sondern der verkehrte Gebrauch ist schuld, wenn die allerbeste Grammatik dazu dient, die zarten Kinder mit unverständlichem Auswendiglernen der Regeln und Ausnahmen zu martern und ihnen dadurch den Geschmack am Studieren gleich anfangs zu benehmen. Man kann die Colloquia — diese sind also der erste vorgeschlagene Stoff zu Sprechübungen —, wie sie in der Grammatik des Cellarius stehen, kühnlich von Wort zu Wort, nach dem es die Sprachen leiden, übersetzen und die Kinder nachsagen lassen, ehe sie noch etwas von der Grammatik wissen: wie etwa die Judenkinder im zartesten Alter die Bücher Mose von Wort zu Wort übersetzen lernen, ohne an die Grammatik zu denken; erst wenn ein Vorrat von Wörtern da ist, sagt man, was Singularis, Pluralis, Nominativ, Genitiv u. s. w. ist. Sobald dies utcunque begriffen, folgt die systematische Einübung der Deklination und Konjugation: zuerst der typus oder die Vorstellung der Endungen der ersten Deklination u. s. w., dann Sum, woran die Unterweisung über Numeri, Tempora u. dgl. sich anschließt, alle anderen Konjugationen haben bei einiger Aufmerksamkeit des Lernenden keine Schwierigkeit: zuerst kommt die allgemeine Vorstellung des Verbums, die gemeinsamen Endungen, darnach werden die einzelnen Tempora formiert, indem man sie an die Tafel anschreibt: so geht es durch alle Konjugationen hindurch mit steter Veränderung der Fragen; auch die Irregularia werden

darnach gebildet, so daß auch diese nicht zu memorieren sind. Bei der Syntax muß dasjenige am häufigsten nachgeschlagen werden, was von der deutschen Wortfügung abweicht, ohne diese Übung ist das Auswendiglernen gar nichts nütze. Das Gedächtnis ist sorgfältig zu üben, aber durch passenden Stoff: eine schöne Stelle aus einem Poeten ist ein besserer Hausrat im Gedächtnis eines Schülers, als Anthrax, Arctophylax, Turris, Buris u. s. w. So muß auch beim liber memorialis die Anwendung stets mit dem Lernen Hand in Hand gehen. Nunquam hoc dixi aut volui dicere, daß keine Gedächtnisübungen sein sollen. Im allgemeinen gilt: Homo non est animal grammaticum, sed λογικόν et μιμητικόν. Discitur optime legendo et audiendo sive auribus et imitando (Isag. § 102 f.). In den deutschen Schriften wird ausgeführt: „Das Ziel des Lateinischlernens ist, der lateinischen Sprache so mächtig zu werden, daß man die guten Bücher des Altertums und die Schriften der Neueren ohne Hindernis von seiten der Sprache verstehen, auch seine Gedanken verständig und ohne Fehler wider die Regeln und Eigenschaften derselben schriftlich und mündlich von sich geben kann." Der Anfang geschieht nun, im Gegensatz zu der bisherigen Tradition, „aus der ein guter Teil des Verderbens herzuleiten ist, das an einer großen Anzahl der Studierenden und der Jugend wargenommen wird, und die zum Psittacismus führt", nicht durch Auswendiglernen der grammatischen Regeln, wobei noch kein Verständis vorhanden ist und vorhanden sein kann und wo alle Regeln ohne Unterschied mitsamt den Exceptionen und Anomalieen auf den Nagel hergesagt werden: „vielmehr Anwendung und Übung ist besser als Auswendiglernen"; es ist „ein Lernen ohne Grammatik". Schon ein fünfjähriges Kind kann behalten caput mihi dolet, erst später erfährt es das Nötige aus der Grammatik über Deklination, Konjugation u. s. w. „Es ist tausendmal leichter, durch den Gebrauch und die Übung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch allein aus der Grammatik"; „ein Mensch, der ohne Grammatik eine Sprache durch den Gebrauch gelernt hat, ist ohne alle Vergleichung besser daran, als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der andern Übungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich versteht, noch sich selbst richtig in derselben ausdrücken kann". „Es ist gewiß, daß die, so am meisten Wörter auswendig gelernt, wenn sie dieselben nicht auch im Kontext und Zusammenhang gelernt, von ihrem Wortschatz nicht die mindeste Hilfe zum Verständnis guter Bücher, nicht das geringste Vermögen, selbst etwas Tüchtiges zu schreiben, haben. Knaben, die gelernt haben: Surgite iam, pueri, vendit ientacula pistor, werden ohne die geringste Mühe einen Begriff vom Imperativ bekommen." „Man hat deshalb noch nicht nötig, das Latein zur gewöhnlichen Konversation wie das Französische der Demoiselles zu gebrauchen, es soll für die Historie und gelehrte Sachen bestimmt bleiben. Die Sprache und deren Gebrauch ist älter als die Grammatik; diese ist ein philosophisches Mittel, die Richtigkeit der Sprache zu untersuchen, aber ja nicht, die

Digitized by Google

Sprache selbst von Anfang an zu erlernen." Man macht also schon bei vier- bis fünfjährigen Kindern den Anfang mit kurzen Wörtern, Sätzen und Beispielen, worauf erst die grammatische Belehrung folgt. Das Gedächtnis soll man nicht liegen lassen, aber nichts Unnützes lernen: besser sind ganze Sätze, Verse u. s. w. als Paradigmen ohne Zusammenhang. Sobald dann das Kind lesen kann, wird die Grammatik von Cellarius gezeigt und gebraucht. Gesner weist immer wieder hin auf die Art und Weise, wie man die eigene Sprache erlernt: durch Übung, nicht durch Theorie. Ein solches Lernen genügt auch für Knaben, welche im vierzehnten Jahr aus der Schule austreten und genau genommen das Latein nicht brauchen, es genügt auch für Prinzen und dergleichen Herren, welche das Latein nur praktisch brauchen und gebrauchen; für Studierende dagegen ist die Grammatik da, diese aber sollen auch alle mit der Grammatik sich genau bekannt machen.

Über die richtige Art der Lektüre spricht sich Gesner namentlich in der Vorrede zum Livius aus. Man ist gewohnt, in althergebrachter Weise bei der Übersetzung der Klassiker recht viele Notizen zusammenzuraffen, was man lectio stataria heißt: dies geschieht sogar in der Schule, wo man oft mehrere Jahre braucht, um ein Buch von Ciceros Briefen oder Offizien zu lesen, so daß über solch minutiöser Zergliederung aller Zusammenhang verloren geht; von sachlicher Erklärung ist keine Rede; wer den Nepos oder Terenz gelesen hat, weiß nicht, was Themistokles gethan hat oder was den Inhalt der Andria bildet; das Resultat ist daher: nichts als Worte, anstatt cogitare, argumentare, loqui: das ist der sprichwörtlich gewordene stupor paedagogicus, die Erschlaffung und Ertötung alles Interesses. Im Gegensatz zu dieser verkehrten, geistlosen lectio stataria will Gesner, nach Umständen, eine lectio cursoria: in der Thomasschule zu Leipzig hat er in wenigen Monaten den ganzen Terenz lesen lassen mit besonderer Berücksichtigung des Sachlichen, des Zusammenhanges, der Charakteristik der Personen, während freilich die gleiche Behandlung der Phönizierinnen des Euripides sich als unausführbar erwies. Es soll aber die lectio stataria nicht ohne weiteres verdammt sein, sie ist im Anfang cum grano salis notwendig, man muß mediocrem aliquem libellum accuratissime resolvere et ad grammatices rhetoricesque praecepta omnes singulasque particulas exigere. Aber wenn der Grund gelegt ist, muß man cursim perlegere et quam potest celerrime. Ein bloß flüchtiges Übersehen des Inhalts ist damit nicht gemeint, auch kein Lesen opere operato ohne Denken: man hält sich nur nicht mit überflüssigen Bemerkungen auf, verschiebt auch manches auf Gelegenheit. Die Hauptsache ist, daß man Gedanken und Absicht des Schriftstellers, Inhalt und Zusammenhang der Dinge versteht, daß man historische Kritik übt, bei den Dichtern namentlich auch die Schönheiten zum Bewußtsein bringt; so lernt man am besten auch lateinisch schreiben. Die Fertigkeit der Lektüre ist das Maß der Kenntnisse, hiedurch erreicht man überhaupt geistige Übung und Bildung. Bei solchem Verfahren allein entsteht familiaritas cum Tullio, Livio etc., ius quasi civitatis

Romanae paratur; nisi ita legas, plane praestat nunquam eos attigisse. Da aber die Kenntnis der antiken Litteratur der richtigste Weg zu Gelehrsamkeit und Bildung ist, so ist sehr zu wünschen, daß das Studium der Klassiker nicht untergehe, mag man dieselben gründlich und eingehend studieren oder nur cursim lesen, d. h. so weit, daß man sapere et fari lernt.

Ernesti sagt über das Verfahren Gesners (Narratio S. 50 f.): In enarrandis auctoribus Graecis et Latinis haec spectabat, primum ut studiosi recte intellegerent verba et sententias, deinde ut sententiarum et verborum virtutes sentire consuescerent et gustu elegantiae et pulchritudinis imbuerentur imbiberentque sensum honesti ac decori, sed nihil magis quam ut seriem totius orationis perspicerent modumque rei cuiusque tractandae. Itaque etiam celerius plerumque in interpretando progrediebatur nec probabat eos, qui in nimis multas et minutas partes in interpretando conciderent v. c. orationem Ciceronis unam, in singulisque diu haererent per speciem diligentiae, quae nihil praetermitteret et in sucum et sanguinem discentium convertere omnia conaretur. Nam ita cum singula diligentius perspicere viderentur tirones, totius perspiciendi facultatem adimi. Eandemque ob causam non probabat intervalla plura et longiora fieri lectionum super eodem scriptore aut eadem oratione, sed eandem rem continuatis horis et sepositis interea aliis rebus agi volebat; ita brevi tempore integras orationes absolvi, ut qui mediocrem diligentiam adhiberent, totius argumentum, partes omnes earumque coniunctionem et explicationem tenerent. Nos quidem, fügt Ernesti hinzu, et ipsi hanc rationem constanter secuti sumus in schola Thomana.

Gesners Theorie zeigt in die Praxis übersetzt die kurfürstlich braunschweig-lüneburgische Schulordnung, namentlich für die Schulen in den großen Städten, von 1737 (Vormbaum III, S. 358—434); denn nach den Vorschlägen des Konsistorialdirektors Tappen[1] und des Konsistorialrats Guden von dem Rektor Buttstedt zu Osterrode abgefaßt ist sie von Gesner revidiert und gutgeheißen worden. Man findet ihn deshalb zuweilen geradezu als Verfasser angegeben und er selbst sagt 1744 (Opp. IV, S. 245): cum Scholasticam constitutionem Germanicis populis Augustissimi Regis nostri profuturam iussus in litteras referrem. Die Anweisungen werden nicht nach Klassen, sondern nach den Fächern gegeben, aber im ganzen nach der Ordnung, in der sie einzutreten haben, was die Anschauung von dem Unterrichtsbetrieb einigermaßen erschwert.

Als Grundlage aller gedeihlichen Schularbeit wird die Liebe der Schüler zur Sache bezeichnet, welche durch liebreiches Benehmen der Lehrer erzeugt wird; auf ihr beruht auch die Aufmerksamkeit, die jedoch auch durch andere Mittel, Abwechselung, lebendige Fragen und Antworten, richtige Ämulation zu wecken ist;

[1] S. Pannenberg im Progr. des Gymnasiums zu Göttingen 1886, S. 48.

ebenso ist auch die Beurteilungskraft zu stärken, welche stete Gedächtnisübungen unterstützen müssen; dazu eignen sich aber Sprüche, Verse, Gleichnisse, Erzählungen weit besser, als einzelne Wörter, über deren Auswendiglernen viele hunderte des Studierens müd und überdrüssig werden. Darauf giebt Kap. II: Religion und Christentum die Anleitung, wie den Kindern die wichtigsten Grundwahrheiten beizubringen sind: ehe sie noch lesen lernen, werden ihnen die zehn Gebote und übrigen Hauptstücke durch tägliches Vorsagen beigebracht und aufs leichteste erklärt. Dann wird ihnen der Katechismus, darauf das Neue Testament und endlich die ganze Bibel auch als Leseübung vorgelegt. Darauf erst wird der Katechismus, „ein klein Stück nach dem andern deutlich erklärt, in kleine Fragen zergliedert und so klar gemacht, daß ihnen kein Wort unverständlich bleibt;“ und zwar läßt man ihn in drei Ordnungen lernen, das erste Mal nur das Allernötigste. Immer muß man auch auf die Ausübung und den Einfluß in das Leben bringen und von der ersten Grundlegung an diese Wahrheit behaupten, daß „die Religion und Gottesgelehrsamkeit eine Sache, die nicht nur vor den Kopf, sondern vor das Herz und das Leben gehöre“. — In den zwei oberen Klassen kann auch ein akademisch Lehrbuch traktiert werden; es muß aber in einem Jahre absolviert und daher nur die nötigsten Erklärungen samt den beweisenden Sprüchen, sowie die vornehmsten Einwürfe der Irrenden samt deren kurzer Beantwortung durchgenommen werden, am besten nach Tromsdorfii Theologia δι᾽ ὀλίγων. Der Lehrer kann dabei Buddei, Pfaffii oder ein anderes Compendium nachlesen und soll nicht auf weitläufige Dictata, sondern auf den richtigen Begriff und Zusammenhang der göttlichen Wahrheiten und das Vermögen sehen, Rechenschaft aus der Schrift und in gewisser Absicht aus der Vernunft zu geben. — Darauf folgt die eingehende Anleitung zum Lesen und Schreiben (III), wobei die Kinder durch Vorlegung allerlei Hände auch im Lesen geschriebener Sachen rechtschaffen zu üben angeordnet wird, und die zum Rechnen (IV). Bei diesem wird von den vier Spezies, der Regel Detri und den gebrochenen Zahlen gehandelt. Aber es soll offenbar mehrere Jahre fortgetrieben werden. Denn bei der Multiplikation und Division der Brüche, wozu sonderlich die bekannten Einteilungen der Geldsorten behilflich sein können, wird verlangt, die Schüler, die lateinische Bücher lesen, müssen dabei von dem as der Römer informiert werden. Dasselbe zeigt der Satz: habe der Lehrer Lust und bereite sich selbst vor, so werden die Rechenstunden unter den annehmlichsten und nützlichsten für die Jugend sein und „er wird zu den unterschiedenen Anwendungen der Proportionalregel und welschen Practic schreiten, auch nach Befinden denen, die weiter gehen wollen, die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel zeigen können“. Sodann soll, wo möglich, gleich auf die Rechenkunst ein kurzer Anhang der Geometrie oder Meßkunst (V) gesetzt werden, über dessen Inhalt aber weiter nichts bestimmt wird. Es wird nur die logische und ethische Bedeutung beider Wissenschaften umständlich gezeigt, daß sie die Jugend zu a) deutlichen Begriffen,

Digitized by Google

b) guter Ordnung, c) sicherer Art zu beweisen, d) Bescheidenheit und Gelehrigkeit Raison anzunehmen, e) Aufmerksamkeit und Achtung auf den Zusammenhang einer Sache gewöhnen. Z. B. „in der Regel Detri und in Auflösung aller Aufgaben der Meßkunst kommt das Hauptwerk darauf an, in welcher Ordnung ich verfahre". Sodann muß man den Kindern eine Erkenntnis der natürlichen und durch Kunst hervorgebrachten Dinge beibringen (VI). Man fange damit an, die lateinischen Namen der Kräuter, Bäume, Gewächse, der Vögel und anderer Tiere zu sagen, wozu die Privatpräzeptoren auf Spaziergängen die schönste Gelegenheit haben, aber auch öffentliche, wenn sie ein Kind zur Belohnung mitnehmen. Bei Kindern von Extraktion und Vermögen kann die Scheuchzersche Bilderbibel u. dgl. große Dienste thun, andern giebt man, bis etwas Vollkommenes zu haben ist, den Orbis pictus, auch zum Illuminieren mit Farben, wodurch sie die Bilder so zu betrachten lernen, daß sie auch einige Begriffe von den Sachen selbst bekommen. Die Werke der Kunst zeigt man wo möglich im Original; die vornehmsten Teile eines Hauses, die Ackerbauwerkzeuge, die inwendige Einrichtung einer Mühle und deren Arten, Geräte und Handlung der nötigsten Handwerker können allen gezeigt werden. Ein Kind, das eine Mühle oder einen Bratenwender aufmerksam besehen, kann auch deutliche Begriffe von einer Uhr desto leichter bekommen u. s. w. Zu großen Werkstätten, Glashütten, Salz- und Schmelzwerken, Drahtziehereien, Salzsiedereien, Weberstühlen muß der Jugend Zutritt verschafft und jemand zugegeben werden, der ihre natürliche Kuriosität unterhalte und von allem deutlichen Bericht erteile. Auch dieser Unterricht wird auf den oberen Stufen fortgesetzt: bei heranwachsenden Jahren werden z. B. an den Augen und Ohren der zum Gebrauch der Küche geschlachteten Tiere die Teile derselben gezeigt, auch Abbildungen und Bücher, wie Homanns Karten von der Schiff-, Bau- und Kriegskunst, das schöne Spectacle de la Nature (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 99), Derhams Physico-Theologie vorgeschlagen. Es kann auch ein ordentliches Collegium gehalten werden, nämlich in den lectiones privatae (s. u.), worin nicht nur die vornehmsten Erfahrungen und Erscheinungen der Natur und Kunst vorgetragen, sondern auch einiger Grund zur Einsicht der Ursachen der in den Körpern vorgehenden Veränderungen gelegt werden kann; besonders auch die allgemeine Einrichtung des Weltbaues, die Ordnung der Himmelskörper, mit Vorzeigung der Doppelmeierschen Vorbildungen.

Auch hiebei kann, wie dies bei allen Lektionen für die künftig studieren Wollenden zu merken ist, die Jugend im Gebrauch der lateinischen Sprache fertiger gemacht werden, indem der Lehrer in einer aparten Stunde, während die Schüler das Deutsche oder Französische vor sich haben — also wird hier die Kenntnis des letzteren vorausgesetzt — eine lateinische Übersetzung vorsagt.

Außerdem muß die Jugend von allerhand bürgerlichen Dingen, als Vormundschaften, Kontrakten, Prozessen, item von Kriegs- und Friedensgeschäften bei Ge-

Digitized by Google

legenheit nach ihrem Alter und Vermögen berichtet werden, wozu die Übung im Lesen verschiedener Hände und die Zeitungen Gelegenheit geben können. Die Schulleute müssen selbst im menschlichen und bürgerlichen Leben nicht unerfahren sein, sondern mit vernünftigen Leuten von allerhand Stande und Lebensarten umgehen.

Jetzt kommen die Vorschriften über die lateinische Grammatik, Prosodie und Poesie, und lateinische Sprachübung (VII—IX).

Hier ist der Gang die in Gesners Vorlesungen vorgezeichnete Induktion. Man beginnt mit dem Lateinischlesen, wobei man Cellarii librum memorialem nebst Grammatik und Huebneri historias sacras zu Grund legt (wird gelesen: ego sum via, veritas, vita, nemo venit ad patrem, nisi per me, so sagt man: ego heißt ich, sum bin, via der Weg u. s. w.): so lernen die Kinder manche lateinische Wörter, ehe sie noch die Deklination und Konjugation gelernt haben; hierauf erklärt man ihnen die Bedeutung der Numeri und Casus und übt die Endungen durch zahlreiche Beispiele ein, wobei anfangs langsam vorzugehen ist; denn „ein redlicher Präzeptor hat Ursache, bei diesem Punkt alle seine Amtstreue, Kinderliebe und daher entstehende Geduld nebst einer größeren Klugheit, als wohl mancher denken möchte, zusammenzunehmen und zu glauben, daß es ein Meisterstück seiner Profession sei, die Kinder ohne Schläge und mit Vergnügen mensa deklinieren zu lehren“. Ebenso ist bei den folgenden Deklinationen zu verfahren, wo man aber rascher vorwärts geht; immer „sind die Kinder nicht mit Auswendiglernen zu beschweren, sondern es kommt alles auf die deutliche Vorbildung der Endungen und fleißige Übung mit vielen Exempeln an, wodurch die allgemeinen Regeln fest eingedrückt werden“. Sodann folgen die Pronomina: immer zuerst lesen und dann lernen. Bei der Konjugation fängt man mit sum an, welches aufs sicherste einzuprägen ist, sollte man auch einige Wochen dazu brauchen; die Formen sind durch stetes Fragen auf deutsch und lateinisch zu befestigen. Ebenso wird bei den regulären Konjugationen verfahren, wobei namentlich auf die typi der Endungen (z. B. s für secunda singularis, t für tertia, mus, tis, nt) hingewiesen wird; an Beispielen sind die Unterschiede der Konjugationen auf Grund der verschiedenen Vokale a e ĭ i zu zeigen. „Beim Perfectum wird gezeigt, daß dessen erste Person bei jedem Wort besonders aus dem liber memorialis und künftig aus dem Gebrauch zu erlernen, im übrigen aber einerlei Gestalt oder typum durch die vier Konjugationen habe (hier geht also notwendigerweise das Erlernen voran!). Wenn so das ganze Verbum behandelt ist, sollen die Schüler den typum der vier Konjugationen so schreiben, daß sie die Hauptendungen, die Zeichen der Tempora u. dgl. durch größere Buchstaben oder verschiedene Farbe unterscheiden, die Zeichen der Tempora, als o, ba, u, x, ps, er wieder auf andere Art. Auch die Anomala werden nicht einfach auswendig gelernt, sondern aus der Grammatik vorgelesen und so lang nachgeschlagen und getrieben, bis es nicht mehr nötig ist. Ebenso verfährt man mit allem, was sonst

aus der Grammatik erforderlich ist, auch mit der Prosodie und Poesie, welch letztere freilich nicht von allen verlangt werden kann. Auch die Sprachübungen beginnen mit Lesen, Fragen, Übersetzen, Retrovertieren; auf die Art, wie wir täglich sehen, „daß Kinder und Erwachsene Französisch und Italienisch von Weibspersonen und aller Sprachkunst unerfahrenen Männern lernen“. Also am Stoff der Lektüre, und zwar einem in der Muttersprache schon aus dem Religionsunterricht bekannten,[1] wird die Grammatik gelernt und eingeübt, nicht durch Auswendiglernen des einzelnen in systematischer Folge, und durch Resolvieren des Gelesenen wird auch der mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache betrieben.

Ist so an den historiae sacrae Hübners einige Fertigkeit erreicht, so schreitet man zur Lektüre der klassischen Schriftsteller, zunächst des Phädrus: „man fraget, man antwortet bald teutsch, bald lateinisch, man erzählet stückweise und in einem Zusammenhang“ u. s. w.; hierauf können Heuzei Historiae ex profanis selectae ebenso behandelt werden, wobei man immer auf das Hauptsächliche sieht, was noch mangelt. Nun ist es Zeit, Eutrop, Justin, Nepos, sodann Cäsar und Sturms Episteln Ciceros, die Chrestomathia Ciceroniana (seit 1716), item die Pliniana Gesneri (seit 1723), vorzunehmen: man geht rasch vorwärts, resolviert bloß die dunkleren Konstruktionen, sucht gleich eine gute deutsche Übersetzung, repetiert diese bloß einmal, spart manches auch für den späteren Gebrauch auf, hält sich nicht mit langen Diskursen über antiquarische, historische oder geographische Schwierigkeiten oder gar mit Diktieren solcher auf, wobei Jahre hingehen, ehe ein Buch aus Ciceros Briefen oder aus Virgil erklärt werden. Es ist das Nötigste so kurz und deutlich als immer möglich anzuzeigen, im übrigen aber darauf zu sehen, „daß die Antiquität nach und nach aus der Lesung der Alten selbst bekannt werde“. So ist auch bei der Lesung der Dichter zu verfahren (XII): von leichteren Sachen, wie Ovids Tristien oder Ex Ponto, Metamorphosen, welche wegen der Mythologie,[2]

[1] S. Kl. Schr. S. 287 sehr richtig: „Hat ein Anfänger die Geschichte der Geburt unseres Heilandes in Castellios Neuem Testament vor Augen und höret solche zugleich in der deutschen Übersetzung vorlesen, so siehet er mit Augen das, was er verstehen will und ein anderer sagt ihm den Verstand deutlich vor. Fasset er nicht gleich alle Worte, so gehet es ihm wie einem, der eine sonst bekannte Sache unvollkommen abgebildet sieht; die Teile, welche er recht erkennen kann, machen, daß die übrigen sonst unkenntlichen von seiner Vorstellungskraft ersetzt werden“.

[2] Die Begründung der Wichtigkeit mythologischer Kenntnisse ist von Interesse. Nicht an sich sind sie wichtig, sondern a) weil beinahe alle alten heidnischen und christlichen Skribenten voraussetzen, daß die Fabeln der Götter und Helden ihren Lesern bekannt sind; b) weil darin die ältesten Geschichten der Völker eingewickelt sind, wie Bochartus, Huetius, Clericus und neulich erst Fourmont gezeigt haben; und c) weil auf diese Stunde an den Höfen großer Herren und sonst viele hundert und tausend Medaillen, Malereien, Tapezereien, Statuen u. dgl. vorkommen, welche der, so die Mythologie nicht verstehet, nicht auszudeuten vermag. Es ist „eine von den Hauptursachen, warum die deutsche Nation von den Ausländern so verächtlich gehalten und fast zum Sprichwort der Ungeschicklichkeit geworden ist, weil jährlich eine ziemliche Menge von der vornehmen und bemittelten Jugend in fremde Länder geht, welche aber größtenteils in den Vorkammern, Bildergallerieen, Kunstkammern, Medaillenkabinetten, Gärten, Schauspielen, selbst mit der Miene und

den Fasten, welche wegen der Altertümer zu lesen sind, schreitet man zu Schwierigerem fort, zu Virg. Georg., Aen., Buc., welche aber wie Horaz nicht ganz gelesen werden können; gebundene und ungebundene Rede sind hier immer miteinander zu vergleichen. Daneben muß, aber erst, wenn der geschichtliche Kursus durchgegangen ist, Cicero rechtschaffen gelesen und die Jugend auf dessen Stil und Gedanken als die besten Muster verwiesen werden, zuerst chronologisch die Epp. ad Familiares, danach die Orationes selectae und de officiis. Hier ist Gelegenheit, das alte Rom nach seiner Herrlichkeit und die größesten Personen nach ihren Tugenden und Lastern kennen zu lernen. Außerdem Terenz, in 4 bis 5 Stunden eine Komödie, item Plinius d. J. und von Livius mindestens Buch I—X. Hand in Hand damit gehen die Übungen im Lateinischschreiben (XIII), wobei festzuhalten ist, „daß der Anfang mit dem Übersetzen aus dem Lateinischen in die Muttersprache gemacht werden muß", obwohl meist das Gegenteil geschieht. Eine lateinische Historie (aus Hübner) wird vom Lehrer deutsch wiedergegeben, dann vom Lehrer oder einem Schüler deutsch wiederholt, auch bei offenem Buch, dann geben die schwächsten Schüler die Übersetzung, dann die besseren bei geschlossenem Buch und endlich wird ohne Buch eine lateinische Erzählung dieser Historie mündlich oder schriftlich verfertigt. So wird durch lebendige Übung allmählich Fertigkeit erreicht werden. Mit der Zeit läßt man etwas auch ohne Hilfe, d. h. ohne daß es vorher lateinisch gelesen worden ist, beschreiben, wie kleine Briefe, Chrieen u. dgl. Die Verbesserung muß stets durch den Lehrer genau und fleißig geschehen. Endlich werden auch kurze Reden, sog. actus oratorii, elaboriert. Schließlich soll aber alles dies nichts anderes sein, als eine Nachahmung der Worte und Gedanken, so man in guten Originalien gefunden, „denn die Imitation ist das beste Mittel, eine Sprache zu lernen".

Die Behandlung des Griechischen (XV), welches angefangen wird, wenn der Grund der lateinischen Grammatik, d. h. die Paradigmata gefaßt sind, ist analog der des Lateinischen: man schreitet möglichst rasch fort zum Gebrauch, zur Analysis; der Unterschied ist hauptsächlich der, daß das Griechische nicht geschrieben und geredet, sondern nur verstanden werden muß. In der Formenlehre führe der Lehrer die Ähnlichkeit mit dem Lateinischen fleißig an. „Sobald die Hauptparadigmata einigermaßen bekannt geworden, nimmt man die erste Epistel Johannis wegen der sehr leichten Wortfügung" und weist daran die einzelnen Formen nach; nach der Resolvierung der Verse werden sie insgemein und ordentlich lateinisch übersetzt, das Deutsche nur als Hilfsmittel zur Verdeutlichung gebraucht. Können die Schüler mit dem Neuen Testament auf diese Art fertig umgehen, so ist die Chrestomathia

indem sie sich insgemein bei den schlechtesten Dingen aufhalten, noch mehr aber, wenn sie sich unterstehen zu reden und zu urteilen, eine große Unwissenheit äußern". Dem läßt sich so leicht begegnen, wenn man bei den Metamorphosen des Pomay Pantheum mythicum zeigt, oder die schönen Stücke von Picart und anderen in des Abt Baniern Ausgabe in Folio.

Gesneri zu gebrauchen, wobei mit Xenophon begonnen wird; dann werden die Memorabilien und andere ganze Schriften besonders cursorie gelesen und hierauf folgen Homer und Hesiod, Theognis oder ausgewählte Stücke aus diesen und anderen Poeten.

Im Kapitel „Teutsche Sprache“ (XIV) ist nur von Übungen darin die Rede; sie ist also kein besonderes Lehrfach; es werden drei Punkte hervorgehoben: 1. die Richtigkeit im Schreiben nach dem Muster der Schriften der teutschen Gesellschaft in Leipzig, 2. gut deutsches Übersetzen, besonders Auflösen der lateinischen Perioden in koordinierte Sätze; 3. Vermeidung unnötiger Fremdwörter, doch ohne „abergläubische Beobachtung der Reinigkeit, welche lächerlich wird, wenn man gewisse und lang in die Sprache aufgenommene Wörter eigensinnig vermeiden will“. — Das Hebräische ist jedenfalls für künftige Theologen nötig.

Für Geschichte und Geographie, „unentbehrliche Stücke der Gelehrsamkeit, ohne welche auch ein bejahrter Mensch fast vor ein Kind zu halten“ (X und XI), genügen zwei Stunden, „um der gegenwärtigen Notdurft willen“ und weil bei diesen Fächern mehr auf den Privatfleiß gehofft werden kann. Die zwei Stunden werden das erste halbe Jahr allein auf die Geographie verwandt. Dabei wird die Kenntnis der Karte, die Anschauung betont; die zum Studieren bestimmten Schüler sollen den Mela lesen. Der Weg führt vom Allgemeinen, von der mathematischen Geographie durch die physikalische zur Topographie: danach ist Europa zu behandeln, hierauf Teutschland. Auch in der Geschichte geht man vom Wichtigsten aus und bestimmt dieses allmählich genauer. Es kann manches dem Privatfleiß überlassen werden: nichts liest die Jugend lieber als solche Geschichten und Erzählungen, weshalb — ein guter pädagogischer Wink — darauf zu achten ist, daß ja über der Historie den sog. gelehrten Sprachen und Auctoribus classicis nichts abgehe: denn was man in Latein und Griechisch versäumt, läßt sich nicht leicht nachholen. Empfohlen wird die Lektüre von Kölers chronologischen Tabellen, von Hübners Fragen, Cellarius und Rollin. — Philosophie ist zu treiben, wenn es ohne Versäumung der Sprachen möglich ist, die später schwerlich ersetzt werden kann. „Diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben, philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehört oder was ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich traktieren.“ Es soll ein Compendium historiae litterariae wie Heumanni Conspectus, darauf ein kurzer cursus philosophiae, wozu nichts bequemer als Ernestis Initia solidioris doctrinae durchgegangen werden; das weitere aber ist Sache der Universität. Neben den allgemeinen Stunden gehen nun aber lectiones privatae her (XVIII), von denen wenigstens eine Stunde von allen besucht werden muß. Sie sollen zur Ersetzung dessen, was in jenen nicht mitgenommen werden kann und doch nötig ist, angewandt werden, worüber von den Lehrern Abrede genommen wird. Hieher


Digitized by Google

gehören in den oberen Klassen lectio cursoria z. B. des Cäsar, Livius, Terenz, Quintilian, historia universalis nebst Geographie, Genealogie und Heraldik, historia litteraria und Philosophie, endlich Anleitung zur Naturlehre (s. o.).

Aber auch lectiones privatissimae (XIX) finden statt, in denen traktiert wird, woran bei einzelnen Personen Mangel oder Appetit verspürt wird. Einigen muß in den Gründen der Sprachen und in den Übungen zu reden und zu schreiben nachgeholfen werden; einige haben auch in den heutigen Sprachen etwas gethan und können sich im Übersetzen aus ihnen ins Lateinische oder Deutsche üben — hier zeigt sich also, daß trotz der theoretischen Forderung in dem faktischen Schulbau für das schulmäßige Betreiben der neueren Sprachen sich kein Raum ausfindig machen ließ —, oder Lehrer und Schüler haben Lust und Begierde zu allerhand Teilen der Naturlehre, Mechanik u. s. w.

Diese Anordnungen erinnern an die Franckesche Organisation, zeigen aber auch, daß eine gewöhnliche öffentliche Schule auf die ausgedehnte Menge der Fächer notwendig verzichten mußte.

Ein besonderer Abschnitt behandelt die Musik, sehr umfangreiche und wegen ihres Kontrastes mit den Grundsätzen des Franckeschen Pietismus anziehende die Zucht und die Strafen (S. 406—422), für die besonders vernünftiges Maßhalten und möglichste Vermeidung körperlicher Züchtigung empfohlen wird, andere Reinlichkeit und gute Manieren, die Pflichten des Rektors, der Lehrer, der Eltern; endlich das Seminarium philologicum zu Göttingen (s. u.).

So groß der Fortschritt war, welchen diese Schulordnung zeigt, so scheint es an der praktischen Durchführung gefehlt zu haben, wie man denn überhaupt die thatsächlichen Zustände nicht lediglich aus den theoretischen Ansichten und Vorschlägen der Pädagogen und „Didaktiker" zu erkennen vermag. „Es hat bisher keine größere Stadt nachgewiesen werden können, welche diese Schulordnung ganz zur Ausführung gebracht hätte" (Geffers a. a. O. III², S. 209), was wahrscheinlich teils in der Gleichgültigkeit der Magistrate, teils in ihrem eifersüchtigen Halten über ihren Privilegien seinen Grund hatte; jeder Magistrat hielt es, wie er wollte. Das Inspektorat wurde nach Gesners Tod 1761 aufgehoben „auf Bitten der Magistrate und infolge der Willfährigkeit der Regierung". Auch hier kam es hauptsächlich auf die Tüchtigkeit und den guten Willen des Rektors an, wie denn z. B. ein Schüler Gesners, J. D. Schumann, als Rektor zu Einbeck, Clausthal und Hannover die Grundsätze Gesners durchführte (Lattmann S. 216). Erst Heyne, welcher 1770 Inspektor des Pädagogiums zu Ilfeld wurde, bekam mehr Gelegenheit, auf die einzelnen Schulen einzuwirken.

Ganz nach dem Muster der braunschweig-lüneburgischen ist die Schulordnung von Frankfurt a. M. von 1765 abgefaßt: jene gebe die vortrefflichste Anleitung, wird bemerkt und die Lehrer angewiesen, selbige fleißig durchzulesen und so viel als nur immer thunlich sich zu nutze zu machen.

Gesner ist der Vertreter einer encyklopädischen oder, wie er selbst es nennt, polymathischen Richtung, welche die Konsequenz der bisherigen Entwickelung war: auch die Philologie konnte sich davon nicht frei erhalten. Schupp und Andreä, Comenius, Locke, Leibniz und Francke hatten vorgearbeitet: jetzt drang diese Richtung unwiderstehlich wenigstens in die Theorie des Humanismus ein. Nur ist nicht zu vergessen, daß Gesner die alten Sprachen als Grundlage und Mittelpunkt aller höheren Bildung durchaus festgehalten wissen wollte: das Studium des Lateinischen und Griechischen ist nach ihm immer die Hauptsache, anderes kann später nachgeholt und ergänzt werden, die alten Sprachen niemals. Aber er folgte dem Zug der Zeit auch darin, daß er der Behandlung der Klassiker, der Methode einen andern Weg vorzeichnet. Nicht die mechanische Imitatio, die Fertigkeit lateinisch zu reden und zu schreiben an sich schon ist das Ziel der Studien: die Forderungen der Zeit waren allmählich andere geworden, man brauchte zwar das Latein, zumal für gelehrte Zwecke, aber Deutsch und Französisch zeigten sich doch immer wichtiger. Gesner vertritt nun darin die Periode des Übergangs, daß er das eine nicht lassen und doch das andere thun will. Auch er bezeichnet noch sapere et fari als Ziel des Studiums, aber das sapere ist nun das wichtigere. Er kann sich nicht ohne weiteres von der Tradition losmachen, er will das Lateinische als Sprache der akademischen Vorlesungen beibehalten wissen, er spricht mit Geringschätzung von Chr. Thomasius, für litterarische Zwecke ist ihm das Latein durchaus notwendig; er selbst sprach besser lateinisch als deutsch — sein Latein ist gefällig und klar, aber nicht durchaus korrekt, noch weniger ciceronisch: es kommt ihm nicht darauf an, ne quidem zusammenzustellen; auch seine Kinder redeten mit ihm lateinisch —, aber doch steht ihm als höheres Ziel zweierlei vor Augen, einerseits das, was man jetzt formale Bildung zu nennen pflegt, andrerseits das Sachverständnis. Er dringt darauf, daß stets, im Unterricht wie in der Lektüre, der sachliche Inhalt, der Gedankengehalt, der Zusammenhang zum klaren Bewußtsein komme, daß Geschmack und Urteil durch die Klassiker gebildet, kurz daß ein frisches und freies geistiges Leben geweckt werde: hiezu ist eine gewisse Vielseitigkeit des Wissens, Polymathie, nötig und um diese zu erlangen, muß man viel und rasch lesen. Die Erkenntnis der Sachen muß mit der Erkenntnis des Worts Hand in Hand gehen, wo möglich soll die sinnliche Anschauung eintreten, und wie Gesner sich hierin überhaupt mit Comenius begegnet, so billigt er aufs entschiedenste die Bücher desselben, welche im Dienst der Anschauung verfaßt sind, namentlich den Orbis Pictus. Daher soll man bei der Lektüre nicht mit Minutien sich aufhalten, nicht lange Exkurse anbringen, sondern rasch vorgehen: in Leipzig ließ Gesner in sechs wöchentlichen Stunden in Zeit eines Jahrs 16 Reden und ungefähr die Hälfte der Briefe Ciceros lesen. So soll man besonders im Anfang nicht mit Breitschlagen und Auswendiglernen der grammatischen Regeln zu viel Zeit zubringen. Gesner giebt daher über den Elementarunterricht Vorschriften, welche im entschiedensten Gegensatz



zu der bisherigen Übung standen und welche eben aus diesem Gegensatz verstanden werden müssen. Man macht sich wohl selten eine zureichende Vorstellung von der Verkehrtheit, mit welcher damals der Anfangsunterricht im Lateinischen betrieben wurde: die Methode bestand darin, daß die Regeln der Grammatik ohne die Lektüre und vor derselben, vor den Exempla, mechanisch und ohne Verständnis auswendig gelernt wurden, was dann notwendig die Schule zu einem ergastulum, einer carnificina machen mußte. Wenn nun Gesner gegen ein solches Verfahren auftrat, so war er im vollen Recht: er hat aber offenbar den Widerspruch auf die Spitze getrieben und ist zum andern Extrem gelangt, was nicht ohne weiteres gutgeheißen werden kann. Denn wenn er für den Anfang die ἄλογος τριβή verlangt — womit er in Gegensatz tritt z. B. zu Locke —, so dürfte doch auch hierin ein Mechanismus liegen, der nicht frei ist von psittacismus, und die Induktion, welche Gesner von Anfang an zur Verwendung bringt, geht dann doch auch ohne viel Verständnis vor sich; ohnedies ist eine solche τριβή bloß da angebracht, wo man die fremde Sprache an Stelle der Muttersprache gebraucht. Gesner fühlte offenbar selbst, daß sein Prinzip der Einschränkung bedürfe. Er erklärt daher wiederholt, daß er die Grammatik nicht überhaupt verwerfe, sondern nur im Anfang und im Übermaß; es ist aber nicht einzusehen, warum er nicht von Anfang an Exempla und Regeln verbindet, wenn auch in einem dem bisherigen Verfahren entgegengesetzten Verhältnis. Er geht im Bewußtsein, daß sein Prinzip berechtigt sei, zu weit, so daß der philanthropistische Trapp mit scheinbarem Recht für seine, doch von einer ganz verschiedenen Grundanschauung ausgehenden Lehren sich auf Gesner berufen konnte (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 429). Gesner verlangt die Grammatik eigentlich nur für die künftigen Studierenden. Die Konsequenz wäre gewesen, daß die andern überhaupt kein Latein gelernt hätten, und er scheint auch diese Konsequenz gefühlt zu haben, was sich aus seinen Vorschlägen betreffend die Schulorganisation (s. u.) erkennen läßt. Nun war man aber doch noch nicht so weit, daß auch Nichtgelehrte, welche doch an der allgemeinen Bildung teilnehmen wollen, das Latein, und zwar auch den Gebrauch des Lateins in Rede und Schrift ganz entbehren konnten und Gesner selbst stellt als Folge der Vernachlässigung des Lateinischen die barbaries in Aussicht. Daher wollte er zwar prinzipiell das grammatische Studium den Nichtstudierenden erlassen, machte aber doch aus praktischen Rücksichten die τριβή zur Regel des Anfangsunterrichts für alle. So ist die allgemeine Giltigkeit und Notwendigkeit des Lateinischen doch von ihm prinzipiell beschränkt worden. Nichtsdestoweniger ist wahr, daß Gesner neue Wege zeigt: er leitet den neuen Humanismus ein, welcher im Unterschied von der hergebrachten Abrichtung zum Gebrauch des Lateinischen geistige Bildung und sachliches Verständnis sich zum Ziel setzt, doch so, daß er das historische Prinzip F. A. Wolfs noch nicht erfaßt hat. „Was Gesner bei seinem Leben auszeichnete," sagt Herder,[1]

[1] Rez. von Gesners Isagoge im Sophron ed. Müller 1828, S. 300.

„nämlich Menschlichkeit (wenn wir das entweihte Wort Humanität so eigentlich herstellen dürfen), seine Menschlichkeit in lateinischer Schreibart, in den Schulwissenschaften und der Philosophie, macht auch das Gepräge der Isagoge, das Gesner als einen wahren Propheten zeigt; — seine Menschlichkeit bestand darin, daß er die edle lateinische Sprache lebendig machen wollte, es ist aber bekannt, daß er damit in den Schulen nicht durchdrang."

Schon in den Institutiones (Prooem. 3, p. 4) hatte Gesner den Satz aufgestellt: Occurrendum est populari quorundam errori . . ., si quis in theologia iustos fecerit progressus, eum vel hoc ipso nomine etiam aptum esse cui puerorum institutio vel scholae integrae regimen demandetur; freilich ist ein tüchtiger Theologe zu empfehlen, weil er im Religionsunterricht, in der Katechese, im Griechischen bewanderter sein muß, als andere; aber im ganzen sind die Theologen an sich noch nicht zum Schulamt geeignet, am wenigsten solche, die man, weil sie in der Theologie oder im kirchlichen Amt sich untauglich bewiesen, ad scholas tamquam ergastulum verurteilt. Diese Beobachtung führte ihn darauf, den Gedanken der Heranbildung von Lehrern, deren Notwendigkeit von manchen schon früher erkannt worden war (s. z. B. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 142), in etwas anderer Weise, als es in A. H. Franckes Anstalt geschah, praktisch zu verwirklichen. Hatte doch J. F. Buddeus (Budde), 1693 Professor der philosophischen Moral in Halle, 1705—29 der Theologie in Jena, als das Hauptübel der Schulen bezeichnet, daß die wenigsten Lehrer die für ihren Beruf notwendige Anleitung erhalten, weil die Universitäten hierin nichts thun, in denen also die Quelle des Übels zu suchen sei; um ihm abzuhelfen, hatte er u. a. Gesner veranlaßt, die Institutiones rei scholasticae zu schreiben (vgl. Praefatio). 1737 wurde nun das Seminarium Philologicum zu Göttingen unter Gesners Leitung gegründet, um „eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehr-Amt gewidmet, zu denen Schul-Studiis, einer guten Lehr-Arth, und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schul-Mannes anführen zu lassen" (Worte des Mandates; Art. XXVII der braunschweig-lüneburgischen Sch.O.). In dieses Seminar wurde eine Anzahl geeigneter Studierender, zunächst neun Theologen, aufgenommen. Über ihren Studiengang war folgendes bestimmt: Sie sollen neben den nötigsten Teilen der Gottesgelahrtheit hören einen cursum mathematicum — Rechen- und Meßkunst, allgemeine Astronomie, erste Gründe der Mechanik; ein Collegium physicum; allgemeine Historie nebst Geographie und Genealogie; Philosophie, besonders über Ernestis Initia doctrinae solidioris; ferner soll der professor eloquentiae lesen allgemeine Anweisung zum Informationswerk nach Gesneri Institutiones, ein Collegium grammaticae latinae von den Elementen an nach den Grammatiken von Cellarius und Schwartz, wobei auch auf die teutsche Sprachverfassung mitgesehen und deren Übereinstimmung und Abweichung von der lateinischen fleißig zu bemerken Anleitung gegeben, auch gezeigt wird, wie die teutschen Übersetzungen bequem einzurichten seien; eine Vorlesung

über Griechisch mit Zugrundelegung des Neuen Testaments, dann der griechischen Chrestomathie, der Historiker, auch Homers u. a. Dichter; in den alten Sprachen wird also der ganze Lehrgang mit den Studenten noch einmal mit Berücksichtigung der Methode in der Schule durchgenommen, nicht erst mit Anfängern neu eingeübt (wie Schiller meint). Dann hören sie das Notwendigste der Rhetorik nach Gesners primae lineae artis oratoriae, wobei die Seminaristen eigene Ausarbeitungen machen sollen, und über die allgemeine Natur der Poesie, wie sie sich bei Teutschen, Lateinern und Griechen äußert; ein Collegium cursoriae lectionis über die vornehmsten lateinischen Skribenten, Cicero, Cäsar, Livius und sonderlich Quintilian, ebenso über die vornehmsten Poeten, „wobei darauf gesehen wird, daß der sog. Geschmack formiert und richtige Begriffe von dem Schönen erlangt werden"; endlich über römische Altertümer unter Vergleichung der griechischen, auch hebräischen und deutschen. Außerdem haben die Seminaristen gewisse Übungen für sich zu treiben: z. B. die heil. Schrift im Grundtext mit Vergleichung der verschiedenen Übersetzungen zu lesen; ebenso sollen Übungen in der Geographie stattfinden; ein Senior unter ihnen, ein Magister philosophiae, soll die Übungen leiten. Zur Einführung in die Praxis soll der Direktor der Stadtschule die Seminaristen zu einiger Information zulassen und ihnen nach Befinden gewisse Klassen, Stunden und Lektionen anweisen. Vor seinem Abzug von der Universität soll jeder eine öffentliche Disputation halten. Das Stipendium betrug je 50 Rthlr. Den Stipendiaten wurde in Aussicht gestellt, nach 10—12jährigem treuem und ersprießlichem Schuldienst vor anderen ein kirchliches Amt zu erhalten. Das Seminar stand unter der Leitung des professor eloquentiae. — Auf eine gänzliche Lostrennung des Schulamts vom kirchlichen Amt war es also noch nicht abgesehen, wie bei F. A. Wolf; es ward auch hierin zunächst nur ein Anfang gemacht; von Studierenden der Philologie war noch nicht die Rede.

Endlich ist noch zu bemerken, daß Gesner bereits die Idee einer „Einheitsschule" hatte. In seinen „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten sei" (Deutsche Schriften S. 352—372), teilt er die Lernenden in drei Klassen: 1. solche, welche für Handwerk, Künste und Kaufmannschaft, 2. solche, welche für Militär und Hof, 3. solche, welche für das Studium bestimmt sind. Für jede Klasse ist eine besondere Stufe und ein besonderer Unterrichtsgang nötig. Allgemeine Lektionen für alle drei Klassen sind: Deutsch, Rechnen, Geometrie, Zeichnen und allerlei bürgerliche Fertigkeiten, einige Erkenntnis der Natur und Kunstwerke, Musik, Belehrung über die allgemeinsten bürgerlichen Händel, Naturerkenntnis, Religion und gute Sitten: dieses alles nimmt 6 Jahre bei 4 täglichen Stunden in Anspruch; dabei ist täglich 1 Privatstunde in Geographie und Geschichte, Französisch, Zeichnen, Tanzen und Instrumentalmusik und im Lateinischen zu nehmen: nach einer guten Methode wird damit so viel erreicht als gewöhnlich in 12 Jahren mit 3—4 Stunden; auch werden so manche vom Studieren zurück-

gehalten, welches sie oft nur aus Hochmut oder Liebe zum Müßiggang ergreifen. Auf diesem „Unterbau“ erhebt sich die zweite Stufe, die 2 Jahre umfaßt und auf welcher Deutsch und Französisch, Latein, Geschichte und Geographie, Mathematik und Erkenntnis der Natur und Kunst gelehrt wird neben Privatunterricht im Lateinischen und Griechischen. Endlich auf der dritten Stufe treibt man namentlich Lateinisch „bis zur grammatischen und rhetorischen Richtigkeit“ nebst Lektüre der Schriftsteller, Griechisch, Mathematik und Historie, nebst Einleitung in die Theologie und Philosophie; auch finden Privatcollegia statt zur Vorbereitung für die akademischen Fakultätsstudien. So finden wir hier eine Einheitsschule vor mit solcher Einrichtung, daß die verschiedenen Schularten nicht, wie es vernünftig ist, neben-, sondern übereinander aufgebaut sind. Das Unzureichende dieses Vorschlags ergiebt sich wohl ohne weitere Erörterung: schon das Nebenhergehen von Privatunterricht neben dem öffentlichen Unterricht ist eigentlich das Bekenntnis der Mangelhaftigkeit des Instituts. Auch diese Organisation wie manche andere Idee Gesners charakterisiert sich durch eine gewisse Halbheit und Unklarheit infolge des Mangels an Erfahrung, wie solches den Übergangsperioden eigen zu sein pflegt.

Ein Schüler Gesners, der in dessen Sinn auf die Entwickelung des Schulwesens einwirkte, war Joh. Aug. Ernesti. Zu Tennstädt in Thüringen 1707 geboren, wurde er von seinem sechzehnten Jahr an in Schulpforta unterrichtet, studierte in Wittenberg und Leipzig, wurde 1731 Konrektor, 1734 als Gesners Nachfolger Rektor der Thomasschule (bis 1759), 1742 außerordentlicher, 1756 ordentlicher Professor der Eloquenz an der Universität Leipzig, 1759 Professor der Theologie; er starb 1781. Ernesti weicht doch in einigen Punkten von Gesner ab insofern, als er mehr an die Tradition sich anschließt, so daß Gesner als der freiere, selbständigere Geist erscheint. Auch er ist mit den litterarischen Verhältnissen und den Zuständen der Schule gar nicht zufrieden.[1] Rediit, ruft er in der Rede de conversionibus eloquentiae aus, magna pars pristinae barbariae, scholasticae tenebrae rursus sapientiae studiis offusae, und in der 1736 geschriebenen prolusio de intereuntium humaniorum litterarum caussis verbreitet er sich eingehend über die Ursachen, weshalb das richtige Studium in Verfall geraten sei. Ein Grund liegt darin, daß die jungen Leute auf Kompendien sich beschränken, anstatt auf die Quellen selbst zurückzugehen: non amplius severa lege proficere h. e. ipsis antiquis auctoribus assidue legendis penitusque imbibendis ad eruditionem contendere juventur: ohne alle genügende Vorbereitung wenden sie sich einem Grävius, Gronovius u. a. zu: so entsteht tumultuaria docendi discendique ratio. Der zweite Fehler ist, daß man zu wenig mit der lateinischen Sprache sich bekannt macht, daß die Schüler nicht perspicuitatem, gravitatem, suavitatem in dicendo scribendoque atque in omni sermone agnoscere et intelligere, deinde vero

[1] S. überh. seine Opuscula varii argumenti, Lips. 1794, die Initia doctrinae solidioris 1736, und Bauer, De formulae ac disciplinae Ernestianae indole vera, Lips. 1782.

Digitized by Google

etiam imitari discunt: man lernt nur flosculos, phraseologiam, versteht nichts de toto sermonis habitu ad veterum rationem conformando und daraus entsteht der stupor paedagogicus, die verstandlose Buchstabenklauberei — leider lingua latina e philosophorum scholiis sensim exulare jussa est —, also nicht daraus, daß man lateinisch schreibt und redet, sondern nur daraus, daß man es in verkehrter, schablonenhafter Weise thut. Die Philologie verlangt aber, daß Kenntnis der Sprache und Kenntnis der Sachen verbunden seien; sie ist überhaupt der Schlüssel zur Wissenschaft nach Form und Inhalt, namentlich aber intelligendis antiquis scriptoribus continetur. In den früheren Reden Ernestis steht übrigens der formal-rhetorische Nutzen noch voran, es ist besonders das Lateinische zu lernen und zu üben, das Griechische sowohl als das Deutsche tritt zurück. Denn die Muttersprache, heißt es in der praefatio der Initia d. s., ist für das gewöhnliche praktische Leben natürlich notwendig und nützlich, aber darüber ist kein Zweifel, daß mit der lateinischen Sprache jeder bekannt sein muß, der verae eruditionis studiosus esse velit; vollends wer auch für das Ausland schreibt, muß lateinisch schreiben können. Doch ist ein gut deutsch geschriebenes Buch immer noch besser als ein schlecht lateinisch geschriebenes. Was das Griechische betrifft, so sind zwar die Griechen den Römern geistig überlegen, aber daß man griechisch schreibe, ist eine unnütze und pedantische Forderung, die auch gar nicht erfüllt wird oder erfüllt werden kann: er vergleicht griechisch geschriebene Aufsätze mit den Epistolae obscurorum virorum; daher sind die Lehrer mit aller Entschiedenheit anzuweisen, ut illud tam inutile institutum (graece scribendi) dimittant et tirones potius scriptoribus graecis melioribus legendis et accurate cognoscendis exerceant. Die Lektüre ist also im Griechischen die Hauptsache und nach Gesners Vorgang soll man überhaupt viel und rasch lesen: man kann z. B. in einem Jahr Virgils Äneis und Ovids Metamorphosen vollständig lesen, wenn man manches den Schülern überläßt und keine unnötige Gelehrsamkeit auskramt. Gerade daß man gewöhnlich so wenig liest, führt das Publikum zur Geringschätzung der alten Autoren.

Wie Gesners Ansichten der braunschweig-lüneburgischen Schulordnung zu Grunde lagen, so die Ernestis der „erneuerten Schulordnung für die Chursächsischen drei Fürsten- und Landschulen Meißen, Grimma und Pforta“ und „für die lateinischen Stadtschulen der Ch. Lande“ von 1773, die von ihm ausgearbeitet ist. Nach der Religion wird Kap. 5 der Unterricht in den Sprachen behandelt: „die Schüler sollen sorgfältig und frühzeitig angeführt werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben“: es sollen daher nicht bloß griechische und lateinische Schriftsteller übersetzt, sondern auch die Nationalschriftsteller fleißig gelesen und erklärt werden (der Bau der Perioden, das Edle oder Uneble im Ausdruck, die Wahl und der Gebrauch der Wörter und Redensarten), damit die Schüler mit dem Reichtum der Sprache, der Zierlichkeit des Ausdrucks u. s. w. bekannt gemacht werden; ebenso ist zu deutschen Ausarbeitungen,

besonders in ungebundener Rede, Anleitung zu geben, damit die Schüler gut, deutlich und zierlich schreiben lernen. Ehe die Knaben in der fünften Klasse die Etymologie lernen, sollen ihnen die grammatischen Begriffe von Numerus, Casus u. s. w. am Deutschen verständlich gemacht werden. Neben dem Verbum sum oder einer Konjugation gebe man ihnen kurze, leichte Sprüche aus der Bibel, z. B. Deus est unus, est summum bonum. Oboedientia est necessaria pueris. Ferner: Deus amat pueros probos. Deus pater donavit hominibus filium suum u. s. w. Zu der täglichen Nachmittagsstunde in der Latinität werden die historiae sacrae gebraucht. In den alten Sprachen ist die Lektüre sehr umfassend: neben den gewöhnlich gelesenen Dichtern und Cicero werden besonders die Historiker genannt, Livius, Sueton, Tacitus, im Griechischen Xenophon, Plato, Isokrates, Demosthenes, auch die Chrestomathie Gesners. Eine gründliche grammatische Unterweisung ist dabei immer als Grundlage vorausgesetzt. Die Erlernung der alten Sprachen hat einen dreifachen Zweck: 1. die Schriftsteller zu verstehen und auszulegen, 2. sie im Reden und Schreiben mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen, 3. allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu erlernen; aus letzterem Grund wird darauf gedrungen, „daß die Knaben den Inhalt des Gelesenen wohl auffassen und behalten," den Zusammenhang übersehen und davon Rechenschaft geben können. Übung des lateinischen Ausdrucks wird aber stets bei der Übersetzung und Erklärung im Auge behalten. Die Exercitia styli sind nach allen Richtungen zu betreiben, damit die Schüler lernen, richtig und gut, darnach aber leicht und geschwind lateinisch zu schreiben; auch die Versifikation ist nicht zu versäumen. Cursorie sollen die Schriftsteller gelesen werden, die man nicht zur Nachahmung, sondern der Sachen wegen liest, wie Justin, Cic. de officiis u. dgl.; auch soll man nicht mehreres zugleich, sondern nur je einen Schriftsteller lesen und absolvieren. Das Hebräische ist nur für Theologen nötig; zur allgemeinen Bildung aber gehören die neuen Sprachen, Französisch, Italienisch und Englisch; wiewohl sie innerhalb der Schule nicht vollständig erlernt werden können, sind sie doch zum Umgang mit der Welt unentbehrlich geworden. Geschichte und Geographie sind gesondert und in Verbindung miteinander zu lehren: „die Schüler sollen in Stand gesetzt werden, zu wissen, wo sie alles, was von historischen Dingen vorkommt, der Zeit und dem Ort nach hinrechnen sollen." Im übrigen sollen die Initia doctrinae solidioris verwendet werden: diese enthalten die Elemente der Arithmetik und Geometrie, dann die philosophischen Disziplinen, Metaphysik, Dialektik, Ethik, Politik und Physik nebst Astronomie und Physiologie, endlich Rhetorik. Diese zunächst für die Fürstenschulen bestimmten Vorschriften sollen auch in den oberen Klassen der Stadtschulen soweit möglich durchgeführt werden; in den unteren Klassen ist der Grund dazu zu legen; auch hier werden genannt Religion, die alten Sprachen — Latein an 4, Griechisch an 2 Tagen —, die deutsche Sprache, Arithmetik bis zur Regel detri, Geographie und Naturkunde, auch Bekanntschaft mit den Künsten und den verschiedenen Arten

Digitized by Google

des Gewerbes, sowie Kenntnis der bürgerlichen Gesellschaft; also wie in der Gesnerschen Ordnung. Öffentliche halbjährliche Prüfungen sind allgemein vorgeschrieben.

Im Vergleich mit den früheren Einrichtungen des 16. und 17. Jahrhunderts zeigen diese Ordnungen nicht bloß eine ansehnliche Erweiterung der Unterrichtsgegenstände durch Heranziehung der Realien und zum Teil neuer Sprachen, wenn diese auch noch nicht allgemein obligat sind, sondern es besteht ein bedeutender Fortschritt darin, daß nicht bloß auf den Buchstaben, die mechanische Imitation, sondern auf wirkliches Verständnis des Inhalts und der Besonderheit der Schriftsteller gesehen wird; an die Stelle des alten Prinzips, wonach der Gebrauch der lateinischen Sprache der höchste Zweck war, ist das Prinzip höherer geistiger Bildung getreten, deren Grundlage und Mittelpunkt die Lektüre, das formale und sachliche Verständnis der alten, und zwar vorzugsweise noch der lateinischen Schriftsteller bildet. Nicht weniges von der Tradition ist beibehalten, die Methode ist noch nicht konsequent durchgeführt, noch mancher neue Lappen ist auf das alte Kleid gesetzt; auch der utilitarische Gesichtspunkt spielt eine große Rolle und man hat es noch nicht zu einem eigentlich wissenschaftlichen und einheitlichen Prinzip gebracht; aber man hat ein Übergangsstadium erreicht, das zwischen der alten Lateinschule und der neuhumanistischen Schule in der Mitte liegt. Wir können die Zeit Gesners und Ernestis als das Stadium des Fortschritts von J. Sturm zu F. A. Wolf bezeichnen, und zwar charakterisiert durch folgende Momente: Die Lektüre wird verständiger behandelt, das grammatische Wissen soll mehr oder weniger durch mündliche oder litterarische Induktion vorbereitet und fortgeführt werden; die Lektüre ist zum Teil kursorisch, ohne gelehrten Apparat, namentlich ohne das viele Diktieren; bei Gesner wird das Griechische betont, auch bei Ernesti tritt es nicht mehr so zurück wie früher: neben das Neue Testament treten die Klassiker, das Griechischschreiben wird von beiden abgelehnt; der Muttersprache wird gebührende Pflege zu teil und zugleich werden Realien und neue Sprachen, wenigstens im Prinzip und in der Theorie, hereingenommen; die Disziplin wird maßvoll. Aber festgehalten wird — zum Unterschied von ähnlichen Bestrebungen der Philanthropinisten —, daß die alten Sprachen der Mittelpunkt der höheren Bildung bleiben, auch das Lateinschreiben wird eifrig gepflegt, während von Lateinsprechen wenig mehr die Rede ist.

Gesners Nachfolger und Ernestis Schüler war Chr. G. Heyne, geboren zu Chemnitz 1729, 1763—1812 Professor in Göttingen. Der Unterricht, den er selbst in der Schule zu Chemnitz (1741—48) genoß, war wenig nütze. „Es war," sagt er,[1] „ganz der ehemalige Schlendrian, lateinische Vokabeln, Exponiren, Exercitien, alles ohne Geist und ohne Sinn. — Der Unterricht beschränkte sich fast bloß auf

[1] Chr. G. Heyne, biographisch dargestellt von A. H. L. Heeren 1813, S. 15 ff.

Vokabeln und Phrasen. Mit dem Griechischen ging es nicht besser. Das Neue Testament und Plutarch von der Erziehung war alles, was wir von griechischen Büchern kannten. Ich mußte mein Pensum abschreiben (aus Mangel an Mitteln), eine Wellersche griechische Grammatik entlehnen. Gleichwohl arbeitete ich mich in das Griechische so wacker ein, daß ich griechische Elaborationen verfertigte, weiterhin griechische Verse, nachher selbst in griechischer Prosa, endlich in griechischen sowohl als lateinischen Versen das Extemporaneum und sogar die Predigten nachschrieb." Der Rektor, „der gute Haber", der den Homer hatte abdrucken lassen, verstand selbst von den Elementen nichts. „Ich bildete mir ein, ihn zu übersehen, gewann keinen Geschmack, nicht einmal an Homer, las keinen einzigen Schriftsteller ganz aus, war also beim Abgehen von der Schule in allem ganz fremd, was auf klassische Gelehrsamkeit Beziehung hatte. Von Livius hatte ich kaum einige Kapitel gelesen, von keinem Autor besaß ich eine vollständige Kenntnis, nichts von den Hilfskenntnissen, Erdkunde, Geschichte u. s. w." Man kann den scharfen Gegensatz zwischen dem herkömmlichen Schlendrian und dem neuen Verfahren, wie es von Gesner und seiner Schule stammte, nicht besser konstatieren als durch den Vergleich zwischen diesem Unterricht und der Behandlung, welche Heyne später als Inspektor der Landesschule zu Ilfeld vorschrieb. Er fragt in seiner „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kön. Paedagogii zu Ilfeld" (1780) zuerst nach den Ursachen der ungenügenden Leistungen der Schüler und führt folgendes an: Die Neuen verfahren zu negativ, wissen zu wenig Positives einzurichten; es fehlt an tüchtigen Lehrern; die Reformer verstehen zu wenig von der alten Litteratur; es fehlt — abgesehen von lokalen Schwierigkeiten — an einer einheitlichen Schulverwaltung sowie an den nötigen Mitteln; man hat zu viele untaugliche Schüler aus Mangel an Bürgerschulen; endlich alle Welt kuriert, ohne etwas zu verstehen und wer Latein gelernt hat, hält sich zu gut für eine bürgerliche Profession. Man sollte daher mehr Bürgerschulen errichten als gelehrte Schulen, aber auch auf den letzteren sollte außer den alten Sprachen mehr Sachkenntnis gelehrt werden; beim Aufnahmeexamen fürs Pädagogium sollte geprüft werden in Latein und deutschem Aufsatz. Das Latein ist übrigens für jedermann nützlich, es giebt allgemeine Kultur des Verstandes und guten Geschmack, die Gabe, sich gut auszudrücken; es bildet und entwickelt überhaupt die Geisteskräfte. Für das Lateinische aber ist das Griechische, wenigstens für künftige Studierende, die notwendige Vorschule: „ohne Kenntnis des Griechischen ist es schwer und mühselig, zu einer gründlichen Kenntnis des Lateinischen zu gelangen, vollständig und zuverlässig wird sie sicher nie." Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend, aber man muß sich nicht zu sehr bei der Grammatik aufhalten, dadurch wird das Griechische oft den Schülern entleidet. Außerdem werden als Lehrfächer genannt: Geschichte nach Schröckh, neue Erdbeschreibung nebst mathematischer Geographie, Glaubenslehre und Moral, „so daß

Digitized by Google

der Verstand überzeugt und der Wille gebessert wird", Logik und Metaphysik in allgemeinen Umrissen, deutsche Aufsätze und Redeübungen; von Zeit zu Zeit lateinische und deutsche Poetik, Mathematik bis zur Trigonometrie nebst einigem aus der Physik, Zeichnen, Musik, Tanzen, mit einigen Bällen des Jahrs. — Man sieht, wie Heyne hier ganz im Geist Gesners sich ausspricht; er übte auf die Reform der bedeutendsten Schulen des Landes großen Einfluß und widmete dem philologischen Seminar zu Göttingen große Sorgfalt; eine große Zahl von Lehrern ging daraus hervor, obwohl er selbst nicht ohne weiteres zum philologischen Studium aufmunterte: „zu jener Zeit," erzählt Jacobs (Personalien S. 28), „war der Stand der Schulwissenschaften gedrückt; ohne sich an die Theologie anzulehnen, konnten sie sich selten aufrecht erhalten, und dies war es, was Heyne bewog, junge Männer, die sich diesem Fach widmen wollten, eher abzuschrecken als aufzumuntern; diesem Grundsatz war auch mein Empfang angemessen." Kommt es also Heyne einerseits auf Bildung des Geschmacks und des Urteils, andrerseits auf Kenntnis der Sachen an, so ist hierin eine deutliche Vorbereitung auf F. A. Wolf zu erkennen, welcher übrigens, Schüler und anfangs Verehrer Heynes, später sein erbitterter Gegner wurde. Durch den ausgedehnten Kreis seiner Vorlesungen steckte Heyne der Philologie weite Grenzen als einem großen Ganzen, einem Organismus, in welchem eine Reihe einzelner Disziplinen befaßt sind, und wie Heyne der Schöpfer der wissenschaftlichen Realphilologie ist, so bekommen überhaupt bei ihm die historischen Gesichtspunkte und die Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart eine noch nicht dagewesene Bedeutung. Indem er das Griechische noch mehr als Gesner betonte — „erst durch seine Schule und durch Zöglinge seines Seminars erhielt die griechische Litteratur in den höheren Schulen vollends ein dauerndes Bürgerrecht" (Herbst, J. H. Voß I, S. 69) —, brachte Heyne die Philologie in Beziehung zu der ästhetischen und poetischen Bewegung der Zeit, wie denn auch geschmackvolle Interpretation der klassischen Dichter ein Hauptgegenstand seiner exegetischen Vorlesungen war — „was Winckelmann für die alte Kunst, das hat Heyne für die alte Poesie gethan" —; worüber dann freilich kritische Schärfe und Exaktheit und grammatische Akribie etwas zu kurz kamen und an die Stelle eindringender Erklärung nicht selten eine ästhetisierende Phraseologie trat. Übrigens wird dadurch sein Verdienst, wenn auch geschmälert, doch keineswegs aufgehoben: „gerade in jenen Zeiten war es das geeignetste Mittel, das Zetergeschrei der Philanthropen über die Unfruchtbarkeit des klassischen Unterrichts zum Schweigen zu bringen, wenn die in diesen Musterwerken enthaltenen Ideen dargelegt und vom Schulstaub befreit zum Gemeingut der gebildeten Menschheit gemacht wurden." Welchen Eindruck Heynes Vorlesungen auf begeisterte Hörer machen konnten, bezeugt Voß, der im Anfang seines Göttinger Aufenthalts schrieb (5. Nov. 1772): „Heyne liest den Pindar: Gott, welche Stunde!" (Herbst a. a. O. S. 73). Freilich hielt bei einem so kritischen Kopf wie Voß dieser Enthusiasmus nicht lange vor.

Das Gelehrtenschulwesen im Zeitalter der Aufklärung.

In Preußen war seit der Reformation nichts Eingehendes für das höhere Schulwesen geschehen. „Die Verordnungen König Friedrichs I. von 1708 und 1710 beweisen eine eingehende Sorge für zweckmäßige Einrichtung der höheren Schulen, die Schulordnung Friedrich Wilhelms I. ging auf größere Zentralisation des Unterrichtswesens aus“ (Wiese, Das h. Schulwesen I, S. 1 ff.), seine Instruktion betreffend das Generaldirektorium von 1722 enthielt aber nur die allgemeine Bestimmung, daß die Schulen in gutem Stand gehalten werden sollen, soweit das Patronat dem König zustehe. Im ganzen „behielt die innere Einrichtung eine ziemlich unbeschränkte Freiheit der Entwickelung“. Am Friedrichswerderschen Gymnasium waren die tabulae catecheticae von Spener im Gebrauch, im Griechischen wurde vor allem das Neue Testament erklärt. Ein Edikt Friedrich Wilhelms I. von 1713 erklärte, daß die Gymnasien zu Berlin, Frankfurt und Halle bei ihren bisherigen Ordnungen und typis lectionum belassen werden sollen. Ein Verbot der Aufführung von Komödien und actus dramatici war am 30. Sept. 1719 ergangen, da sie die Gemüter vereitle. Dagegen wurde das „Perorieren“ beibehalten, aber allmählich waren an die Stelle der lateinischen Reden oder doch neben sie die deutschen getreten. So haben am Cöllnischen Gymnasium in Berlin, nach dem Berichte des Rektors Fr. Bake,[1] 1728 wöchentlich zwei Schüler ihre deutschen oder lateinischen Reden gehalten und außerdem auch zwei in Privatstunden. Freilich findet sich 1747 die deprimierende Bemerkung des Rektors Chr. Tob. Damm, wenn die Zuhörer nicht gemartert werden sollen, müssen die Lehrer die Reden selbst ausarbeiten und sie thun daran jederzeit wohl. Seit 1730 haben die deutschen Reden das Übergewicht; sie werden nur von Primanern gehalten. Auch Gedichte wurden von Lehrern und Schülern in großer Zahl gemacht, Leichen- und Hochzeitscarmina, Gratulationen, Abschiedsgedichte (in der Art: Ich soll, ich will, ich muß nach Art der Dichter singen, Weil Pflicht und Schuldigkeit mich zu dem Pindus bringen).

Wenn am Anfang des 18. Jahrhunderts A. H. Francke sein Pädagogium mit der Menge von Realien ausstattete, welche auch Thomas und Leibniz forderten, so wäre es doch irrig, daraus auf einen inneren Zusammenhang zu schließen. Erstlich ist die Begründung der Realien bei Francke (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 197) und zweitens die Stellung der Sprachen, namentlich der alten, aber auch der neueren, eine ganz verschiedene. Letzteres wird besonders deutlich aus der Schulordnung für die Grafschaft Waldeck von 1704, welche in manchem zeigt, daß die Hallesche Richtung Vorbild war. In dem Kapitel Von dem Methodo die Jugend anzuführen in Sprachen sagt sie: In den Regeln muß man so kurz sein

[1] J. Wollenweber, Berliner Zeitschr. f. Gymn.-W. 1863, S. 241.



als immer möglich, das Meiste aber durch stete Praxis ausrichten, so daß man stets aus dem unter Händen habenden Auctore mit Exempeln die Knaben exerziere, daher billig die gemeine Weitläufigkeit der Grammaticorum zu vermeiden und alles in möglichster Kürze zu fassen, auch die Grammatica in solcher Sprache, die sie schon verstehen, zu dozieren zu dem Ende verordnet ist, daß in allen Schulen die teutsche Cellarii gelehrt werden soll. Desgleichen muß man mehr durch paradigmata und exempla, es sei der Orbis pictus, Castellionis dialogi, Cornelius Nepos oder einen andern, als durch Regeln den Kindern alles deutlich zu machen suchen. Daher wird verordnet, möglichst bald einen Schriftsteller zu lesen und Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zu machen. Ausdrücklich wird zwar hiebei auf Ratke verwiesen, aber nicht Terenz für den Anfang empfohlen, aus welchem wohl einige gute phrases, locutiones und sententiae, aber kein guter stylus, darauf das Meiste ankommt, kann erlernt werden, sondern Ciceros Episteln, Nepos, Curtius und die schola latinitatis Gothana. Außer der Sprache werden aber auch Realien hereingezogen: die Oratoria, Poesis, Astrognosia und Mythologia, besonders Geographie, mit der schon in den untersten Klassen anzufangen ist, und Geschichte, bei der Bilder zu Hilfe zu nehmen sind; das für jene Zeit auffallend Eingehende der methodischen Vorschriften erklärt sich eben aus dem Franckeschen Vorbild; neben der historia universalis ist die singularis (von einer Person oder Aktion), litteraria und ecclesiastica besonders durchzunehmen — auch dies ganz nach Halle.

Mag übrigens in der Franckeschen Schule mit der Zeit auch eine gewisse Erstarrung eingetreten sein — in Reiskes Schuljahren kann man dies noch nicht finden, s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 287 —, mag auch mancher geglaubt haben, man wisse dort nur, daß „ein alter Autor könne exponiert, analysiert und konstruiert" werden, so fehlt es doch nicht an Zeugnissen, daß man um die Mitte des Jahrhunderts noch mehr als dies leistete. So erzählt Fr. Nicolai, der Aufklärer (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 21), in dem Bruchstück einer Autobiographie (bei von Göckingk, der ebenfalls ein Zögling des Pädagogiums war, Fr. Nicolais Leben S. 5—10): 1748, als er in die lateinische Schule kam, habe im griechischen Elementarunterricht am Neuen Testament sein erster Lehrer (Stein) nach dem Analysieren und Exponieren auch über den eigentlichen Sinn etwas zu sagen gepflegt und es gern gesehen, wenn lernbegierige Schüler ihm einige Einwürfe machten, die er mit großer Geduld auflöste; ihm sei er die erste Entwickelung seiner Seelenkräfte schuldig; sonst habe die elendeste Lehrmethode geherrscht. Als Stein durch einen anderen ersetzt wurde, gab Nicolai das Griechische auf. Aber „durch ein sehr glückliches Ungefähr hatte dies einen wichtigen Einfluß auf die Ausbildung seines Geistes". Denn da man mit den Nichtgriechen cursorie Ciceros Reden las — wozu sie eigentlich die geschichtlichen und antiquarischen Vorkenntnisse nicht besaßen und nach der Schulordnung nicht besitzen konnten —, so wirkte, wie er erzählt,

nicht nur Ciceros Beredsamkeit auf die Einbildungskraft des Schülers, sondern dieser erhielt auch den ersten Begriff, daß man ein lateinisches Buch lesen könne, daß die analysierten Worte zusammengefügt einen interessanten Sinn geben. In dem einmal geweckten Interesse las er privatim den Curtius, da er sich für Nepos, den er außer diesem allein besaß, für zu vornehm hielt und dies war „der Anfang seines Privatfleißes". Als er nun zufällig Freyers Fasciculus poetarum (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 265) bekam, erstaunte er nicht wenig darüber, daß noch außer dem Neuen Testament etwas Griechisches vorhanden sei. Die poetischen Bilder, die er hier fand, beschäftigten seine durch Ciceros Reden schon erregte Einbildungskraft auf eine unbeschreibliche Art; am stärksten wurde seine Aufmerksamkeit durch den VII. Gesang der Ilias angezogen (S. 61—109; den Text begleitet überall eine lateinische Übersetzung; Anmerkungen sind nur wenig dabei); des tiefen Eindrucks, den die Beschreibung des zum Kampf sich rüstenden Ajas auf ihn machte, erinnerte er sich lebhaft. Vielleicht dauerte die Erinnerung noch, als er sein Leben für M. S. Löwes Bildnisse jetztlebender Berliner Gelehrten (3. Samml. N. 3, S. 1—56) schrieb; aber als der Sechsundsechzigjährige das Buch über seine gelehrte Bildung verfaßte (1799), war sie verblaßt; er wußte nun nur noch Nachteiliges von der Schule zu berichten, zumal da er sie jetzt vom Standpunkt des Aufklärers aus betrachtete und in „ganz anderer Absicht" schrieb; außerdem kommen die vielen, von ihm nun aufgezählten Lücken und Mängel in dem Unterricht der Schule daher, daß er sie, wie es scheint, nicht einmal ein ganzes Jahr besuchte (s. Göcking S. 5 und 11).

Endlich ist noch einer besonderen Einwirkung der Halleschen Schulen zu gedenken, der Errichtung des seminarium philologicum seu scholasticum an der Universität Erlangen (1. Nov. 1777).[1] Denn Gottlieb Christoph Harles, 1765 Professor der Philosophie, seit 1769 der Beredsamkeit und Dichtkunst, war 1759 Lehrer am Pädagogium gewesen. Auch hier führte dazu der bemerkte Mangel an tüchtigen Schulmännern, dessen Ursachen man darin fand, daß viele talentlose Jünglinge studieren, andere ohne gehörige Vorbereitung auf die Universität kommen, nur wenige lange genug bleiben und die meisten sich auf die Brotstudien beschränken. Man nahm aber, und dies erinnert wieder mehr an das Gesnersche Seminar, nur Theologen auf, weil nur sie gewöhnlich Schulämter suchen, weil sie auch den Religionsunterricht zu geben und eine besondere Verpflichtung zu philologischen Studien haben, auch verdiente Schulmänner häufig zu Pfarrstellen befördert werden. Studenten anderer Fakultäten werden aber zur Teilnahme an den Übungen zugelassen. Der Direktor, der Professor eloquentiae et poeseos hat jedes Semester in einem eigenen vierstündigen Kollegium mit den Seminaristen die griechischen und lateinischen Schulschriftsteller so durchzugehen, wie sie sie dereinst in Bezug auf

[1] J. G. Engelhardt, Die Universität Erlangen von 1743—1843. Zum Jubiläum der Universität 1843.

Digitized by Google

Sprach- und Sacherklärung zu treiben haben, und sie durch Aufgaben im deutschen und lateinischen Stil im lateinisch Reden und Disputieren üben. Außerdem liest er jedes Semester ein für die Seminaristen obligatorisches Kollegium über Rhetorik oder Dichtkunst, lateinische und griechische Grammatik, oder über römische und griechische Autoren, über Altertümer oder über ein neutestamentliches Buch. Dies hielt man also im Grunde, wie in Halle, für hinreichend zur praktischen Vorbereitung auf das Lehramt, aber außerdem hatte der Direktor, nach dem Vorgang Gesners, denn in der Halleschen Schule fehlte dies, ein Kollegium über Erziehungskunst zu lesen, das jeder Seminarist wenigstens einmal hören mußte (für die Wahl der übrigen Studienfächer war eine Art Hodegetik aufgestellt). Übungen im Unterrichten an einer Studienanstalt führten erst die von L. Döderlein verfaßten Statuten von 1827 ein.

Friedrich der Große und das Gymnasium.

Friedrich der Große[1] trug nicht bloß für die Bildung des gemeinen Volkes, sondern auch für die der höheren Stände Sorge. Er schreibt 1769 (Brief eines Genfers über Erziehung an Herrn Burlamaqui, Professor in Genf, vom 18. Dezember), nicht erst heute habe er angefangen, die Erziehung, die man der Jugend in den verschiedenen Staaten Europas angedeihen lasse, zu prüfen. Die Menge großer Männer, welche die griechische wie die römische Republik erzeugt habe, habe ihn für die Erziehung der Alten eingenommen und er habe sich überzeugt, daß man ihrer Methode folgend eine Nation bilden würde, die reicher an Tugend und an Sitte wäre, als unsere modernen Völker es seien ... Er bemerke mit Bedauern, daß das Studium der lateinischen und griechischen Sprache auf den Universitäten Halle und Frankfurt a. O. nicht mehr so im Ansehen stehe, wie früher. Es scheine, als ob diese guten Deutschen der gründlichen Gelehrsamkeit, die sie früher besaßen, überdrüssig jetzt mit möglichst wenig Anstrengung Ruhm erwerben möchten; sie haben das Beispiel eines Nachbarvolkes vor sich, das sich begnüge, liebenswürdig zu sein, und bald werden sie oberflächlich werden. Den Lehrern am Joachimsthal, an der neuen Berliner Akademie, der Brandenburger Ritterakademie, am Kloster Bergen, die er geschickt nennt, könne man vielleicht den einzigen Vorwurf machen, qu'ils s'appliquent uniquement à remplir la mémoire des élèves, qu'ils ne les accoutument pas à penser par eux-mêmes, daß man ihre Urteilskraft nicht frühzeitig genug übe, daß man verabsäume, ihre Seele zu erheben und ihnen edle und tugendhafte Empfindungen einzuflößen. Um diese Hauptpunkte war es ihm zu thun, eine allgemeine, auch äußere Neuordnung des Gymnasialwesens

[1] Friedrich d. Gr., Pädagogische Schriften und Äußerungen, herausg. von J. B. Meyer 1885. Trendelenburg, Friedrich d. Gr. und sein Staatsminister v. Zedlitz, Kleine Schr. I, S. 127 bis 158. Cauer, Die Grundsätze Friedrichs d. Gr. über Erziehung und Unterricht. Danzig, Progr. 1873. E. Zeller, Friedrich d. Gr. als Philosoph. Berlin 1886, S. 156—177.

strebte er nicht an; dazu erließ er die denkwürdige Kabinettsordre an seinen Minister vom 5. September 1779.[1] Hiernach war der König im vollsten Einverständnis mit

[1] Die Kabinettsordre, „ein von dem Kabinettsrat Stellter aufgenommenes Protokoll über den wesentlichen Inhalt eines längeren Gesprächs, welches der König mit dem Minister v. Zedlitz geführt hatte" (Zeller S. 283, Anm. 452) — zuerst in den Anekdoten von König Friedrich II., herausg. von Fr. Nicolai 1791, H. V, S. 33—40, in den Oeuvres XXVII, 3e p., S. 233—257 — lautet in ihren den Gymnasialunterricht betreffenden Stellen: „Da ich gewar geworden, daß bei den Schul-Anstalten noch viele Fehler sind und daß besonders in den kleinen Schulen, die Rhetorik und Logic, nur sehr schlecht oder nicht gelehrt wird, dieses aber eine vorzügliche und höchst nothwendige Sache ist, die ein jeder Mensch, in jedem Stande, wissen muß, und das erste Fundament, bei Erziehung junger Leute sein soll, denn wer zum besten raisonniret, wird immer weiter kommen, als einer, der falsche Conséquences zieht; so habe Euch hierdurch Meine eigentliche Willens-Meinung dahin bekannt machen wollen: wegen der Rhetorie, ist der Quintilien, der muß verdeutschet, und darnach in allen Schulen informiret werden, sie müssen die jungen Leute Traductions und Discours selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen, nach der Methode des Quintilien; man kann auch ein Abrégé daraus machen, daß die jungen Leute, in den Schulen, alles desto leichter lernen, denn wenn sie nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es nicht aus den Schulen schon mit dahin bringen. Zum Unterricht in der Logie, ist die beste im Deutschen, die von Wolff, solche ist wohl ein bisgen weitläufig, aber man kann sie abrégiren lassen. Die ersten Schulen sind immer schuld daran, wenn die jungen Leute nichts lernen, die Lehrer lassen die jungen Leute nicht selbst arbeiten, sondern sie herumlaufen und halten sie nicht genug zum Lernen an. Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe Ich nicht ab, es muß nur darauf raffiniret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am leichtesten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden, oder sich zu was Anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können. Im Joachimsthal und in den anderen großen Schulen muß die Logie durchgehends gründlich gelehret werden, auch in den Schulen der kleinen Städte, damit ein jeder lernt einen vernünftigen Schluß machen in seinen eigenen Sachen, das muß sein. Die Lehrer müssen sich auch mehr Mühe geben mit dem Unterrichte der jungen Leute und mehr Fleiß darauf wenden und mit wahrem Attachement der Sache sich widmen, dafür werden sie bezahlet, und wenn sie das nicht gebührend thun und nicht ordentlich in den Sachen sind und die jungen Leute negligiren, muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden. Die Rhetoric nach dem Quintilien, und die Logie nach dem Wolff, aber ein bisgen abgekürzet und das Lateinische nach den Autoribus classicis muß mit den jungen Leuten durchgegangen werden, und so müssen sie unterrichtet werden, und die Lehrer und Professores müssen das Lateinische durchaus wissen sowie auch das Griechische, das sind die wesentlichsten Stücke mit, daß sie das den jungen Leuten recht gründlich beibringen können und die leichteste Methode dazu ausfindig zu machen wissen. Ihr müsset daher mit der Schulverbesserung in den großen Städten, als: Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg zc. zuerst anfangen. Auch ist die Elisabeth-Schule zu Breslau, wo gute Leute gezogen werden, die hiernach zu Schulmeisters genommen werden können. Bei den kleinen Schulen muß erst angefangen werden, denn da wird der Grund gelegt; die jungen Leute mögen hiernächst auf einen Juristen, Professor, Secretaire oder was es ist, studiren, so müssen sie das alles, auch Lateinisch wissen. Eine gute deutsche Grammatik, die die beste ist, muß auch bei den Schulen gebraucht werden, es sei nun die Gottsched'sche oder eine andere, die zum besten ist. Von großem Nutzen wird es sein, wenn die jungen Leute, so in einem Schulhause, beständig beisammen wären, wofür die Eltern was Gewisses bezahlten, so würden sie weit mehr lernen, als wenn sie zu Hause sind, wo sie die Eltern doch nur herumlaufen lassen; wie im Joachimsthal, da können sie gut studiren, da sind sie immer beieinander. Die Rhetoric und Logic ist für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nöthig, nur muß die Methode des Unterrichts ein bisgen reformiret werden, damit die jungen Leute besser

den Prinzipien der Aufklärung (vgl. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 16 ff.) und seine Ideen fanden auch die Billigung Kants. So wollte er denn Pflege der Philosophie, doch vornehmlich in historischer Beziehung: die Philosophie der Alten sollte vorzugsweise an Schriften Ciceros angeschlossen werden. Besonderen Wert legte er auf grammatischen und stilistischen Unterricht in der Muttersprache: Friedrich hat den Gedanken von der Notwendigkeit der Pflege dieses Unterrichts aufgenommen und sie aufs kräftigste gefördert, die deutsche Sprachlehre J. Chr. Adelungs ist auf seine Anregung erschienen (1781; sie wurde übrigens zum Nutzen der Ausländer von Fr. G. Born 1798 ins Lateinische übersetzt, wie von Ch. H. Reichel 1789 ins Französische). Den stilistisch-rhetorischen Unterricht wollte er auf Quintilian gegründet wissen: „wer durch Quintilien nicht reden und schreiben lernt, der lernt

lernen. Und wenn ein Lehrer oder Professor darin sich hervorthut, so muß man denn sehen, wie man dergleichen Lehrer auf eine Art avantagiret, daß sie aufgemuntert und die andern gereizet werden, sich auch zu befleißigen, daß sie nicht so grob sind. Die Autores classici müssen auch alle ins Deutsche übersetzet werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist; sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht. Die guten Autores müssen vor allen übersetzt werden ins Deutsche, als im Griechischen und Lateinischen der Xenophon, Demosthen, Sallust, Tacitus, Livius, und vom Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut; desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist. Im Französischen sind auch excellente Sachen, die müssen ebenfalls übersetzt werden. Und wenn denn die jungen Leute was gearbeitet haben, so muß das gegen die deutsche Übersetzung gehalten und ihnen gewiesen werden wo sie unrechte Wörter angebracht und gefehlet haben. Gegenwärtig geschiehet der Unterricht nur schlecht; und es wird nicht genug Attention auf die Erziehung in den Schulen gewandt; darum lernen die Kinder auch nicht viel; die ersten Fundamente sind nicht nutze. Wer zum besten raisoniren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse ziehet. Vor junge Leute, die beim Commerce gehen wollen, sind so ein Haufen gute Bücher, woraus sie das Commerce einer jeden Nation in der ganzen Welt kennen lernen können; für Leute, die Officiers werden, ist die Historie nöthig, auch für andere Leute, und zwar muß solche gleich beim Anfang gelehret werden, denn es sind abrégés genug davon da. Anfänglich muß man sie nur kurz unterrichten, und bei den alten Zeiten nicht zu lange sich aufhalten, doch so, daß sie eine Kenntniß von der alten Geschichte kriegen; aber in den neueren Zeiten, da muß man schon etwas genauer damit gehen, damit die jungen Leute solche gründlich kennen lernen, und das gehet auch spielend an. In Ansehung der Geometrie, da sind schon andere Mittel, um ihnen solche zu lehren. Und was die Philosophie betrifft, die muß von keinen Geistlichen gelehret werden, sondern von Weltlichen, sonsten ist es ebenso als wenn ein Jurist einem Officier die Kriegskunst lehren soll. Er muß aber alle Systèmes mit den jungen Leuten durchgehen und durchaus keine neue machen. Von der Metaphysio müssen sie auch was durchgehen, aber vom Lateinischen und Griechischen gehe Ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen. Und die Logic ist das allervernünftigste, denn ein jeder Bauer muß seine Sachen überlegen, und wenn ein jeder richtig dächte, das wäre sehr gut. Die Rhetoric muß den jungen Leuten, wie schon gesagt, ebenfalls gründlich beigebracht werden. Man muß auch darauf Acht geben, daß die Kinder fleißig in die Schulen kommen, und wenn das nicht geschieht, muß das den Vätern und Eltern angemeldet werden, daß sie sie dafür strafen, denn warum schicken sie sonst die Kinder in die Schule, als daß sie was lernen sollen, sonst können sie sie ja nur zu Hause behalten." Dann kommt die Stelle, die sich auf die Volksschulen bezieht, und der Schluß: „Nach dieser Meiner Willensmeinung und Vorschrift werdet Ihr daher bemühet sein, alles in den Schulen besser einzurichten und zu reguliren, damit Meine landesväterliche Intention bestens erreicht wird. Ich bin übrigens Euer wohl affectionirter König, Friedrich."

Digitized by Google

es überhaupt nicht." Dagegen hatte er für Mathematik und Naturwissenschaft wenig Verständnis und Sympathie: pour la géometrie Je Vons avoue que je la crains: elle sèche trop l'esprit; er meint einmal: dur comme un géomètre dans ses opinions; in den Naturwissenschaften fand er keine moralisch bildende Kraft, sondern bloß ein Mittel zur Beförderung der Neugier. Wichtig dagegen erschien ihm der Unterricht in der Geschichte; er sollte nicht gedächtnismäßig betrieben werden; vor allem verlangte er deutsche Geschichte. in ihr finden die Regierenden den Ursprung der guten oder schlechten Einrichtungen, und eine Kette von Ereignissen verbindet die eine mit der anderen und führt sie bis zur Gegenwart. Ihr Hauptwert ist Schärfung des Urteils und sittliche Veredlung: man soll nicht entasser des faits dans les mémoires des écoliers, mais former leur jugement, rectifier leur façon de penser et surtout leur inspirer de l'amonr pour la vertu, ce qui est préférable à toutes les connaissances indigestes dont on farcit la tête des jennes gens. An den alten Sprachen hält Friedrich trotz dem utilitaristischen Zug der Zeit streng fest: „Vom Lateinischen und Griechischen gehe ich durchaus nicht ab"; das Lateinische ist auch den Kaufleuten oder denen, die sich zu was anderem widmen, allezeit nützlich; „die Lehrer müssen das Lateinische durchaus wissen, sowie auch das Griechische, das sind die wesentlichen Stücke mit, daß sie das den jungen Leuten recht gründlich beibringen können." Schrieb er doch sogar für die militärische Jugend das Latein vor: „lernt lateinisch, damit ihr auch lernt, euch in eurer eigenen Sprache anmutig auszudrücken, bildet euch im Deutschen nach dem großen Muster des Altertums."[1] Über den griechischen Unterricht bemerkt er: je suis obligé d'encourager l'étude de la langue grecque qui, sans les soins que je prends, se perdrait tont à fait (Brief an d'Alambert vom 28. Januar 1773, Oeuvres XXV, p. 171).

Unter den griechischen Schriftstellern bewunderte er Xenophon und Demosthenes, am meisten las er (in Übersetzungen) Polybius, Plutarch, Lucian und Epiktet. Unter den lateinischen schätzte er namentlich Cicero, Quintilian, Seneca, Tacitus; Cicero stand ihm neben Voltaire: sa compagnie est préférable presque à tous les autenrs anciens; Virgil hielt er sehr hoch; in den Horaz, besonders die Sermonen, hatte er sich ganz hineingelebt. Auf des Königs Wunsch hatten 1745 bis 1772 Haude und Spener in ihrem Verlag die erste Sammlung römischer Klassiker erscheinen lassen, die der Ulmer Rektor J. P. Miller leitete (zus. 33 Bände). — Er stellte also die moralischen und intellektuellen Momente, die jetzt so oft angefeindete und verspottete „formale Bildung", in den Vordergrund; auch wenn er davon spricht, daß möglichst rasch, wenn nötig mit Hilfe von Übersetzungen, die Kenntnis des Inhalts der klassischen Schriftsteller gewonnen werden solle, ist ihm der Inhalt doch vor allem Substrat für das „Räsonnieren", das selbständige Denken,

[1] S. v. Scharfenort, Friedrich d. Gr. über die Erziehung der militärischen Jugend. Berlin 1891.

pour accoutumer les élèves à parler promptement sur toutes les sortes de matières. War der König, welcher kein Griechisch verstand und auch im Lateinischen keinen Unterricht empfangen hatte, „von dem Wert des in diesen Sprachen niedergelegten, ihm selbst nur in Bruchstücken durch Übersetzungen vermittelten Bildungsstoffes so durchdrungen", so hing damit auch seine Überzeugung zusammen, daß die Alten die Vorbilder seien, an denen sich die deutsche Litteratur aus ihrer Verkommenheit emporranken könne (Zeller S. 167). Die klassischen Studien sollten nach seiner Absicht den Deutschen den gleichen Dienst erweisen, den sie schon früher den Italienern, Franzosen und Engländern geleistet haben; Schriftsteller und Volk sollen ihren Geschmack, ihre Sprache, ihren Stil an ihnen bilden. In diesem Sinne äußerte er Chr. Garve gegenüber (in Breslau 1784), er halte das Übersetzen auf lange Zeit für das Einzige, womit Deutsche sich beschäftigen müssen, wenn ihre Enkel künftig einmal etwas Gutes schreiben sollen.[1] Er verlangte aber nicht bloß Übersetzen, sondern eine Änderung der ganzen Methode. Der Lehrer muß nach ihm nicht nur auf den Sinn der Redensarten und Wörter gehen, sondern auch die Kunst im Reden und Dichten, die Schönheiten im ganzen, die Ökonomie und Einrichtung, kurz das Feine im Geschmack der Alten erklären und begreiflich machen, und diese wohl auch durch Vergleichung mit Neueren ins Licht stellen. So „hoffte er eine glücklichere Zeit der deutschen Litteratur herbeiführen zu helfen, wo die Sprache, vervollkommnet und verfeinert, um der klassischen Werke willen, die in ihr geschrieben seien, von einem Ende Europas bis zum andern sich verbreiten werde. Daß diese schon vor der Thür stand, war ihm verborgen. Aber wie tief beschämt nicht trotzdem dieser König, der keine Seite eines griechischen oder lateinischen Schriftstellers im Original gelesen, nur einen Teil derselben in französischen Übersetzungen kennen gelernt hat, der auch unserer Nationallitteratur so fremd geblieben war, mit seinem Glauben an eine Wiedergeburt derselben durch das klassische Altertum diejenigen Schüler unserer humanistischen Lehranstalten, welche sich heutzutage gewaltsam die Augen zuhalten, um nicht zu sehen, wie glänzend die Entwickelung dieser Litteratur seit einem Jahrhundert die Hoffnungen bestätigt hat, die er mit dem Blick eines Sehers erfaßte, wenn er auch über den Zeitpunkt ihrer Erfüllung sich geirrt hat" (Zeller). Endlich den Religionsunterricht wollte er hauptsächlich in den Dienst der Moral gestellt wissen; den Lehren Rousseaus von der Vortrefflichkeit der menschlichen Natur, de cette maudite race, war er weit entfernt beizustimmen; er sagt: j'avoue que mes idées sont aussi différentes des siennes qu'est le fini de l'infini, und nannte Rousseau geradezu un fou.

Im wesentlichen teilte diese Anschauungen Friedrichs der Minister v. Zedlitz (seit 1771),[2] wenn er auch in einigen Punkten sich mehr zur philanthropinistischen

[1] Briefwechsel zwischen Chr. Garve und G. J. Zollikofer 1804, S. 357.

[2] C. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. 2. A. 1886.

Richtung hinneigen mochte (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 308 ff.). Auch er erkannte in der Weckung und Förderung des Denkens und des moralischen Bewußtseins den höchsten Zweck von Erziehung und Unterricht, auch er bezog die Arbeiten der Schüler auf den Nutzen fürs Allgemeine, speziell die Staatsraison, auch er erstrebte nicht eine mechanische Dressur, sondern eine freiere geistige Bildung. Die klassischen Studien wollte er so wenig als der König verkürzt wissen. Ein Beweis für seine Wertschätzung derselben war die Begünstigung des Griechischen, welches überall zum obligaten Fach erhoben und mit einer größeren Stundenzahl und reicheren Lektüre ausgestattet wurde; es gelangte so aus seiner Abhängigkeit von der Theologie und Kirche heraus zu selbständiger Stellung. Seine eigenen Kenntnisse hierin zu vervollkommnen, ließ er sich 1781 von Gedike ein griechisches Kollegium lesen, in dem dieser Sophokles' Philoktet, den er eben 1781 cum notis herausgab, Aristophanes' Wolken, mehrere Idyllien Theokrits erklärte; außerdem nahmen daran teil Professor Engel, Biester, Oberhofprediger Sack, Prediger Chemlin, Kandidat Sack, Lehrer Höpfner an der Realschule und K. H. Jördens, der Herausgeber des Lexikons deutscher Dichter und Prosaisten, der diese Nachricht II, S. 51 Anm. aufbewahrt hat und versichert (1807, nach fünfundzwanzig Jahren), zeitlebens werde er sich mit dem größten Vergnügen der so angenehmen und lehrreichen Stunden erinnern.

Hinsichtlich der Behandlung der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, teilte Zedlitz im wesentlichen die Ansichten Gesners und Ernestis, auch in betreff der induktiven Methode im Gegensatz zu dem Auswendiglernen der grammatischen Regeln; wie diese aus der Lektüre gewonnen werden sollten, so sollten sich auch die Rhetorik und Poetik, die Ästhetik und Logik an die Lektüre der Klassiker, besonders des Cicero und Quintilian, Plato und Demosthenes, anschließen. Wie aber hiebei das formal-rhetorische Moment neben dem moralischen besonders betont wurde, so auch in der Behandlung des Deutschen: auch hier steht für Zedlitz die Beherrschung der Sprache in erster Linie, und zwar sollte sie durch das Lesen von Musterstücken, nicht durch Mitteilung von Regeln erworben werden. Daß er auch die neuen Sprachen berücksichtigte, entsprach den Forderungen der Zeit; das Französische sollte durch Franzosen gelehrt werden. Den Unterricht in Geschichte und Geographie hielt er für sehr wichtig, ebenso den in der Arithmetik, „der bürgerlichen Rechnung“, während er die Geometrie wie der König zurückstellte, wogegen die Naturwissenschaften dem Minister wieder mehr galten. Wenn hieraus erhellt, daß Zedlitz keineswegs den Standpunkt Basedows teilte, sofern er von den klassischen Studien ganz anders dachte und in seiner ganzen Wirksamkeit von einem idealen Zug durchdrungen war, im Gegensatz zu dem dürren Utilitarismus der Philanthropinisten, so stimmte er doch auch Basedow in einigen Beziehungen bei: er betrachtete die Lust zum Lernen als Postulat eines gedeihlichen Unterrichts — freilich kann man ihn in dieser Beziehung auch einen Gesinnungsgenossen Gesners

nennen —, wollte aber nichts von der Karikatur des tändelnden Spiels. Ferner wollte er Pflege der Anschauung im Gegensatz zu totem Wortkram; er hielt für die beste Methode zur Weckung der Verstandeskräfte die sokratische Mäeutik und die Induktion; namentlich wünschte er einen Religionsunterricht, der die allgemeinen natürlichen Religionsvorstellungen betonen, den engen Zusammenhang von Glückseligkeit und Tugend hervorheben, die Weisheit des Schöpfers durch Aufzeigen der physikotheologischen Momente nachweisen sollte und so wieder lebhaft an das Verfahren der Philanthropinisten erinnerte. Wie diese, war er auch für Leibesübungen; dagegen war er, abweichend von der theatralischen Ostentation Basedows, wie der König kein Freund der öffentlichen Akte, der Disputationen, Examina und dramatischen Aufführungen; diese wünschte er teils beschränkt, teils beseitigt zu sehen. Eine bestimmte Abstufung und Einhaltung der Klassenpensa wurde von Zedlitz entschieden verlangt; das Fachklassensystem hielt er zwar für heilsam, erließ aber keine Anordnung hinsichtlich der Einführung; doch wurde es an den meisten Anstalten, welche die neuen Anschauungen annahmen, eingeführt. Zur ökonomischen Verbesserung der Lage der Lehrer standen ihm die gewünschten Mittel von seiten des Staats nicht zu Gebot, er suchte aber wenigstens den Lehrerstand in der allgemeinen Achtung zu heben, nicht bloß durch die Fürsorge und Aufmerksamkeit, die er der Schule widmete, sondern auch dadurch, daß er im Schulstand nicht einen Abhub des geistlichen Standes sah, sondern den Grundsatz geltend machte, daß nur die vorzüglichsten Geistlichen zum Dienst an der Schule tauglich seien.

Auf Veranlassung des Ministers wurden zwei Einrichtungen getroffen, die auf eine Verbesserung des Schulwesens hinzielten: das pädagogische Seminar an der Universität zu Halle und das Oberschulkollegium. Über das erstere, das mit dem theologischen Seminar verbunden war, ist Gesch. der Erz. IV, 2, S. 309. 412 berichtet; der 1779 zur Leitung berufene Trapp entsprach den Hoffnungen des Ministers nicht. Nach seinem Abgang 1783 trat F. A. Wolf ein, der aber keine Freude an der Anstalt, wie sie war, hatte und schon 1784 die Professur der Beredsamkeit übernahm, worauf das Institut aufgelöst wurde. Die praktischen Erfolge hatten den Erwartungen wenig entsprochen. Doch hatte man wenigstens die Notwendigkeit einer Lehrerbildung und Lehrerprüfung erkannt, wie denn auch die Schulordnung für Cleve und Mark 1782 vorschreibt: es sollen künftig keine Lehrer ein Amt antreten, ohne vorher geprüft zu sein, und zwar sollen Rektoren und Konrektoren von der philosophischen Fakultät zu Duisburg oder einer besonderen Kommission, die Präzeptoren von dem Rektor und Konrektor geprüft werden. Ähnliche Verordnungen finden sich wohl auch früher nicht selten, es scheint aber nicht darnach gehandelt worden zu sein.

Die andere Einrichtung war die Gründung eines Oberschulkollegiums (s. Gesch. der Erz. a. a. O.). Bisher standen die Schulen unter kirchlicher Leitung: in der 1713 von Friedrich Wilhelm I. erlassenen Schulordnung ist die Oberaufsicht über

alle Schulen einschließlich Lateinschulen und Gymnasien dem k. Direktorium zugewiesen, was 1722 wiederholt wurde. Die Einrichtung des Oberschulkollegiums, einer Behörde, welche neben dem Konsistorium unmittelbar unter dem König stand, erfolgte 1787 unter Friedrich Wilhelm II. auf den Vorschlag des Ministers, „womit sich zum ersten Mal in Preußen, allen Ländern vorbildlich, eine sorgfältige Abgrenzung der Schul- und Kirchenbehörden auf dem Gebiet des Unterrichtswesens vollzog" (Minister v. Goßler 1890). Seine Aufgabe sollte sein die Beaufsichtigung und Vervollkommnung des ganzen Schulwesens, alle Lehrer und Erziehungsanstalten der Monarchie sollten hinsichtlich ihrer äußeren Verhältnisse und inneren Einrichtungen denselben unterstehen; ausgenommen waren nur die militärischen, die jüdischen und die der französischen Kolonie angehörigen Schulen; durch besondere kgl. Verordnung wurden auch das Joachimsthal in Berlin und die Provinz Schlesien eximiert, worüber es öfters zu Konflikten kam. Die ersten Mitglieder des Kollegiums waren, unter dem Minister Zedlitz, Wöllner, der Kanzler der Universität Halle v. Hoffmann, Meierotto, Gedike und Steinbart. Wichtig war die Bestimmung, „daß an keiner Schule ohne Unterschied des Patronats fernerhin jemand angestellt werden dürfe, welcher nicht ein Befähigungszeugnis vom Oberschulkollegium auf Grund einer Prüfung erworben habe"; für die kurmärkischen Städte leitete sie Gedike; eine Probelektion war obligatorisch. Auch in den Provinzen wurden analoge Schulkollegien errichtet; von der Mitgliedschaft waren „Geistliche von bekannter Geschicklichkeit in den Schulwissenschaften nicht ausgeschlossen", obwohl dem Minister die Ausschließung des geistlichen Standes vorschwebte. Einheit der Schulleitung und Unterordnung des gesamten Schulwesens unter die staatliche Regierung war das Ziel, das er verfolgte: „mit dem Eingehen der gleich in der ersten Sitzung des Oberschulkollegiums am 26. September 1787 eingeforderten Nachweise über die Verhältnisse der einzelnen Anstalten gewann der Staat zum erstenmal ein genaues Bild von der Lage des gesamten Schulwesens" (Rethwisch S. 191). Eine der ersten Thaten des Oberschulkollegiums war die Errichtung eines philologischen Seminars zu Halle (1787), welches nach den Absichten des Ministers auch auf Pflege der Pädagogik und der Muttersprache bedacht sein sollte, aber auf die energischen Vorstellungen Wolfs hin auf die eigentlich philologischen Übungen sich beschränkte und daher einen entschieden altklassisch-wissenschaftlichen Charakter bekam; die Zahl der Seminaristen sollte 12 betragen, junge Leute, welche jedenfalls ihre Hauptaufgabe im Schulfach fänden. Man konnte eine solche Beschränkung um so eher zulassen, als das zu gleicher Zeit in Berlin errichtete, unter Gedikes Leitung gestellte Seminar für die praktische Vorbildung zu sorgen hatte (s. Schrader, a. a. O. S. 456).

Den Absichten des Königs entsprechend, gab J. J. Engel den „Versuch einer Methode, die Vernunftlehre aus platonischen Dialogen zu entwickeln", heraus, J. E. Biester, der Sekretär des Ministers, vier platonische Dialoge mit lateinischen Anmerkungen, „den Menon als ungemein geeignet zum Jugendunterricht in der

Logik, den Kriton wegen der Moral, den Alkibiades I wegen der Psychologie, den Alkibiades II wegen der natürlichen Gottesgelahrtheit", und Fr. Gedike dieselben in deutscher Übersetzung (sämtlich 1780, die Biestersche Ausgabe erschien in 5. Aufl. von Ph. Buttmann noch 1830). Auch Fr. A. Wolf gab in diesem Sinne das Symposium heraus, als am meisten geeignet, in jungen Leuten den Trieb zum Lesen des Platon zu wecken (W. Körte, Fr. A. Wolf I, S. 78 f.), K. Fr. Bahrdt seine Tacitusübersetzung (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 345 f.). Nach anderer Seite hin charakteristisch ist das „Neue Elementarwerk für die niederen Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien. Nach einem zusammenhängenden und auf die Lesung klassischer Autoren in den oberen Klassen, wie auch auf die übrigen Vorkenntnisse künftiger Studierenden gründlich vorbereitenden Plan", das C. G. Schütz, Professor in Halle und Jena in dreizehn Bänden 1780 ff. (5. Aufl. 1867) herausgab und das „den vollkommensten Beifall" des Freiherrn v. Zedlitz hatte. Von Schütz selbst waren zwei Bände für den deutschen und vier für den lateinischen Unterricht, die anderen für Religion, Geographie, Arithmetik nebst geometrischen, mechanischen und optischen Begriffen, Mathematik von Semler und anderen. Es steht in deutlichem Gegensatz zu Basedow und doch unter dem gemeinschaftlichen Zeichen der Aufklärung. Da die erste Anleitung zum richtigen Reden auch immer mit einer proportionierten elementarischen Anleitung zum richtigen Denken verbunden sein müsse, so enthält das deutsche Lesebuch für die unterste Klasse auch die Anfangsgründe der deutschen Sprachkunst und Kinderlogik. Im lateinischen Lesebuch nimmt er „in der Wahl der Sachen auf die Kollateralverbindung der fünf Teile des ersten Kursus Rücksicht", wobei er die dialogische Form bevorzugt. So beginnt er mit einem Colloquium de columbis zwischen sechs Knaben. A. Agite amici, eamus ad columbas. C. Ubi sunt columbae? P. An nescis? In peristereone. M. Cuius autem sunt illae columbae? u. s. w. Dann kommen zwei Fabeln, Columba et formicae und Columba sitiens. Nun erst die Grammaticalia: S. Nom. Columba est pavida Die Taube ist furchtsam. Gen. Columbae collum est versicolor Der Taube Hals ist bunt; danach Colloquium und Fabeln de Gallinis und Grammaticalia: Nom. A GallinA parit ova. Gen. AE GallinAE pulli sunt tenelli. Nom. Quaenam avis domestica timet accipitrem? ColumbA, und so durch alle Kasus. Ähnliche Kolloquia auf weiteren 77 Seiten; dann Definitionen von Substantivum, Concreta, Abstracta, Numeri. Darauf: Sing. Die erste Endung a. Pl. Die erste Endung ae u. s. w. Dann Paradigmata: auriga, alauda; Fragen, worauf mit einem Kasus zu antworten; Präpositionen mit Acc. und Abl. Dann S. 116—125 wieder Colloquia. S. 127 Zweite Deklination u. s. w. Von den wöchentlich sechs Lateinstunden müssen vier kursorisch, eine analytisch und eine grammatisch sein. Man soll durch eine Art Induktion den Kindern Begriffe von der Geltung der Kasus beibringen. Doch ist notwendig, daß in einer Klasse nicht mehr als zehn Scholaren, lieber weniger seien (Lattmann S. 172 ff.).

Digitized by Google

Den Ideen des Königs Friedrich II. und seines Ministers entsprach die Wirksamkeit mehrerer Pädagogen und Schulmänner, namentlich in Berlin, aber auch an anderen Orten. Der bedeutendste ist wohl J. H. L. Meierotto,[1] geboren zu Stargard 1742, zuletzt Schüler, 1771 Professor und 1775 Rektor des Joachimsthaler Gymnasiums zu Berlin, gestorben 1800. Er schließt sich in seinen Ansichten an diejenigen Friedrichs d. Gr. an, weshalb denn sein Wirken auch großes Gefallen bei diesem fand. Über seine theoretischen Grundsätze spricht er sich in einer Erwiderung auf die von dem Minister ihm mitgeteilte Kabinettsordre vom 5. September 1779 folgendermaßen aus: „Latein wird (im Joachimsthal) allgemein gelehrt, auch der künftige Kaufmann lernt es; man verfährt nach einer leichten Methode, doch kann man aus dem Latein keine lebende Sprache machen. Für viele zukünftige Gelehrte ist aber das Lateinschreiben und -sprechen noch notwendig; ein tüchtiger Schüler muß dahin kommen, daß er Cicero, Horaz, Virgil, Ovid lesen kann. Auch Griechisch wird allgemein gelehrt, erlassen wird es nur den desperirten schwachen Köpfen und denjenigen, welche nächstens zur Landwirtschaft, Handlung oder Handwerk übergehen wollen; man liest Xenophon, Plutarch, Lucian, Herodot, Thucydides. Die natürliche Logik wird allgemein, selbst mit den jüngsten Knaben wenigstens drei Jahre lang getrieben, die methodische mit denen, die auf die Universität gehen wollen, drei Stunden wöchentlich; ebenso wird Rhetorik in einem niederen und höheren Kurs gelehrt, im letzteren nach Quintilian und Cicero; von der Philosophie besonders die Geschichte, aber auch Metaphysik, jus naturae und Moral. Die teutsche Grammatik wird fleißig in der Anwendung getrieben, kurze Regeln gegeben zur Orthographie und zur rechten Wortfügung; endlich wird auch in der Geschichte und Geographie Unterricht erteilt." Die Mathematik wird kurz erwähnt, von neuen Sprachen ist nicht die Rede. „Auch mit dem Unterricht in der deutschen Litteratur werden Versuche gemacht." In einem Programm von 1779 sagt er: In classe teutonica prima extra ordinem rem Germanorum literariam a primis poetarum nominibus ad saeculi XVII vergentis oratores, historicos et poetas levi quidem, sed iis, qui domestica prorsus ignorarent, non ingrata opera deduxi; später wird indes ein solcher Unterricht nicht mehr aufgeführt. Über Meierotto als Lehrer berichtet sein Schüler Siebmogrodzky (Brunn S. 416 ff.): „Zur Rhetorik auf Schulen rechnete er diejenige Wohlredenheit, die man schon im gemeinen Leben von jedem gebildeten Menschen fordert, und die Kunst eine Ideenreihe vollständig, zweckmäßig und wohlgeordnet in einem zusammenhängenden Vortrag darzustellen." Meierotto verfaßte für diesen Zweck selbst eine Rhetorik nach Beispielen aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern; mit den Schülern „nahm er ein rhetorisches Studium der Reden Ciceros vor, wobei er oft die Äußerungen des Quintilian zu Rate ziehen ließ"; an Quintilian schätzte er be-

[1] F. L. Brunn, Versuch einer Lebensbeschreibung Meierottos 1802.

sonders die Beispiele; die griechischen Redner, die er selbst studiert hatte, konnte er mit seinen Schülern nicht lesen, weil er sie nicht genügend vorbereitet fand. Fürs Latein „schien ihm die Lektüre des Cicero die Hauptsache zu sein", es sollten aber damit die vorzüglichsten Geschichtschreiber und Dichter verbunden werden; dabei zog er die statarische Lektüre im allgemeinen der kursorischen vor: das rhetorische Element scheint bei ihm doch das sachliche zu überwiegen, jedenfalls beschränkte er sich in der Sacherklärung auf das Notwendigste. „Von Versuchen im lateinisch Sprechen hielt er nicht viel, desto mehr sorgte er für das lateinisch Schreiben", was namentlich durch Anfertigung lateinischer Aufsätze geschah. „Die Sprachstudien hielt er nach voller Überzeugung für die Hauptsache auf gelehrten Schulen, weil dabei eine harmonische Übung aller Seelenkräfte stattfinde, und das wesentliche Erfordernis zur echten Aufklärung sowie zu einem gründlichen Studium jeder Wissenschaft damit verbunden sei." So stellte er denn auch für den lateinischen Anfangsunterricht eine eigene, rein induktorische Methode auf, zu deren Einführung er 1785 eine „lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern" herausgab. Der erste Teil enthält die Beispiele für die Formenlehre auf 276, für die Syntax auf 146 Seiten, der zweite „die Anleitung zum Gebrauch der Grammatik". Der Schüler soll also selbst aus den Beispielen die Regeln entnehmen, was freilich stets eine zu weit gehende Forderung ist, welche die Notwendigkeit einer mechanischen Aneignung der ersten Elemente vergißt, weshalb denn auch diese neue Methode nicht durchgedrungen ist.

Weitreichender war die Wirksamkeit des geistig wohl weniger bedeutenden Fr. Gedike,[1] der 1754 geboren, im Züllichauer Waisenhaus unter Steinbart erzogen, 1776 Subrektor des Friedrich Werderschen Gymnasiums, 1778 Prorektor, 1779 Rektor, 1784 Oberkonsistorialrat, 1787 Oberschulrat, 1793 Direktor des Berlin-Cölnischen Gymnasiums zum grauen Kloster war und 1803 starb. In jüngeren Jahren war er ein Bewunderer Basedows und Campes: des letzteren Robinson in der Übersetzung von Lieberkühn gebrauchte er auch in der Schule; in einer begeisterten Ode feierte er Basedow als „einen Jason, der holte des Wissens Goldbewolletes Wahrheitsverließ, des Busen mit Mut Pallas bepanzerte" (Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen, 1779, S. 281). In seinen frühesten Schriften verlangt er, daß man das Latein nicht zu früh anfange, nicht vor dem dreizehnten bis vierzehnten Jahr: man brauche dann höchstens drei bis vier Jahre mit acht bis zehn Stunden, um viel mehr zu erzielen, als bei dem herrschenden Schlendrian, nur müsse die Methode besser sein. Freilich sei die Basedowsche bei einer toten Sprache nicht richtig; man müsse viel lesen und die Grammatik erst der Lektüre folgen lassen: „Gleich lesen ohne Studium der grammatischen Regeln, selbst kein ekelhaftes Auswendiglernen

[1] Gedike, Ges. Schulschriften 1789 u. 1795. Fr. Horn, Fr. Gedike, ein Lebensbild 1808

von Vokabeln." So wurde von Gedike die Gesnersche Methode auf die Spitze getrieben und Basedows Meinung von der Macht der Methode adoptiert. Das Latein sollte aber bloß Gelehrtensprache, daher auch im Gymnasium bloß künftige Studierende sein, während für die zum praktischen Beruf bestimmten Schüler Realschulen zu errichten sind, namentlich seien die sogenannten lateinischen Schulen in kleineren Städten in Realschulen zu verwandeln (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 25). Mehr und mehr lenkte aber Gedike, wohl unter dem Einfluß der Anschauungen des Königs einer- und J. M. Gesners andererseits, in die humanistische Bahn ein: daß man nicht mehr lateinisch schreibt, ist ein Zeichen des Verfalls der Schulen; früher hat man das Latein zu weit getrieben, jetzt zu wenig, und doch bildet es die Brücke der Gelehrsamkeit zwischen den Nationen. Der praktische Nutzen darf nicht maßgebend sein, man darf das Studium nicht auf der kameralistischen Wagschale abmessen, das Latein ist ein Zeichen von Bildung überhaupt, ein lateinisches Buch bleibt immer jung, und selbst abgesehen vom praktischen Gebrauch ist das Latein psychologisch bildend, es übt das Selbstdenken, das Urteil, den Geschmack, wie denn überhaupt die Wissenschaften, Rhetorik, Poetik u. s. w. an die Lektüre der Klassiker anzuschließen sind; namentlich muß auch der Privatfleiß mitwirken, welcher vorzüglich die Selbständigkeit des Denkens fordert. Bis jetzt wird einseitig das Gedächtnis geübt: dieses darf nicht vernachlässigt werden, aber es muß Hand in Hand gehen mit der Übung der Urteilskraft. Ist hiemit der formale Wert des Sprachstudiums betont, so wird die historische Bedeutung des klassischen Unterrichts angedeutet, wenn Gedike sagt, daß die wissenschaftlichen Ideen an historische angekettet in dem Kopf des Lehrlings mehr Haltung und Festigkeit erhalten: „die alte Litteratur ist und bleibt die Quelle unserer Wissenschaft". Fast noch mehr als Latein ist die griechische Sprache für den Gelehrten notwendig; sie sollte vor dem Lateinischen angefangen werden, weil sie die Mutter der lateinischen ist und weil die Jugend eher mit den Originalen bekannt werden muß; nur darf man nicht mit dem in unreinem Griechisch geschriebenen Neuen Testament beginnen; auch hier kommt die Lektüre vor der Grammatik; zu lesen ist nicht nach den Accenten, welche unnütz sind (Gedike ließ in seinen Büchern Griechisch ohne sie drucken), sondern nach der Quantität. Der deutschen Litteraturgeschichte geschieht in einem Programm von 1788 Erwähnung: „die Scholaren der ersten Klasse werden auch mit der Litteraturgeschichte der deutschen Sprache bekannt gemacht", was aber wohl wenig Bedeutung hatte. Eine besondere Abhandlung Gedikes enthält „Gedanken über die Methode beim geographischen Unterricht": die Geographie solle selbständig vor der Geschichte behandelt werden. Gemeinnützige Kenntnisse bilden einen Gegenstand in den obersten Klassen: Naturgeschichte, Physik, Kosmographie, Geschichte, Hygiene, Münzwesen, Kenntnis der Landeskollegien, Anleitung zum Verständnis politischer Zeitungen u. dgl.: so in einer Schrift von 1781; 1791 sind in Prima auch noch Hydraulik und bürgerliche Baukunst ver-

treten. — Er verhehlt sich freilich nicht, daß es zur Durchführung einer gründlichen Reform an tüchtigen Lehrern fehle: „die Zahl wirklich brauchbarer Schullehrer ist klein, äußerst klein"; erforderlich ist daher nicht nur die soziale und ökonomische Hebung des Standes (1777 schlug er für den „Fonds zur Schulverbesserung" neben sonstigen Geldquellen eine Steuer auf Ammen und Hagestolze vor), sondern auch die Errichtung eines in der Hauptsache aus Schulmännern bestehenden Oberschulkollegiums.

Neben der Schulorganisation beschäftigte Gedike am meisten die Frage der Unterrichtsmethode. In „Aristoteles und Basedow" (1779) befürwortet er für die lebenden Sprachen die Sprechmethode Basedows, für die lateinische, die er erst mit vierzehn- bis sechzehnjährigen Knaben beginnen will, legt er sogleich, ohne alles vorhergegangene Studium grammatischer Regeln, den Nepos zu Grunde. „Das auf den meisten Schulen so vernachlässigte Gefühl der Analogie, das jeder Mensch entweder von Natur hat oder das doch sehr früh in ihm entsteht, wird den Schüler die verschiedenen möglichen Beugungen der Wörter und ihre Ähnlichkeits- und Verschiedenheitsverhältnisse gegen die seiner Muttersprache sehr bald und unvermerkt finden lassen." Er findet, daß gleich für die Anfänger der formelle Nutzen der lateinischen Sprache (Bildung der verschiedenen Seelenfähigkeiten) befördert werden müsse (1781). An die Stelle der vorhandenen Chrestomathien, die zu schwer, der Sentenzensammlungen, die ungeeignet seien, der Elementarbücher mit dürren Formen, langweiligen Gesprächen und trockenen allgemeinen Moralien setzt er nun ein Lesebuch „mit individualisierter Moral", d. h. Erzählungen und Fabeln, jedoch auch Wissenswertem aus der Kosmographie, Astronomie, Chronologie u. dgl. Sein lateinisches Lesebuch (1782, das griechische für die ersten Anfänger war 1781 erschienen) geht also davon aus, daß der Gedanke aufzugeben sei, mit der französischen Sprache, die geeigneter wäre, den Anfang des Lernens fremder Sprachen zu machen, da man sich dem Strome nicht entgegenstellen könne. Die historiae sacrae sind verworfen; nach 8 Seiten einzelner vermischter Sätze (terra est rotunda, aber auch schon animalia eunt, currunt, salinnt, repunt, volant, natant) beginnt es mit 40 äsopischen Fabeln nach Camerarius, dann folgen 93 Erzählungen (aus Cicero, Gellius, Plinius, auch Plutarch), 58 Merkwürdigkeiten aus der Natur, und etwas aus der Mythologie. Es will „Interesse und Unterhaltung der Knabenseele, moralische Bildung, nützliche und notwendige historische Kenntnisse". Ist so das Latein, ohne Rücksicht auf Schwierigkeit der Formen, in Sätzen als lebende Sprache vorgeführt, so beginnt nun induktiv die Sammlung der Kasus, Numeri u. s. w., die an Sätzen wie columba est pavida. Columbae collum est versicolor u. ä. zusammengefaßt wird bis zu Phrasen, wie Germani invenerunt typographiam, pulverem pyrium, antlium pneumaticum, multaque alia. Zum Schluß folgt dann eine kurze Grammatik (s. Lattmann S. 242 ff.; 23. Aufl. 1857). Darauf ließ er eine Lateinische Chrestomathie für die mittleren Klassen folgen (1792); auch

Digitized by Google

ein französisches Lesebuch für Anfänger und eine französische Chrestomathie gab er 1785 und 1792, sowie ein Englisches Lesebuch 1795 heraus.

Als Mitglied des Oberschulkollegiums gab er den Anstoß zur Begründung eines für die Bildung von Schulmännern bestimmten Seminars: er blieb der Leiter desselben, als es Ostern 1788 errichtet worden war, bis zu seinem Tode.[1]

Nach seiner Meinung bringt die innige Verwebung des Seminars in die Einrichtung des Gymnasiums dem letzteren erhebliche Vorteile in betreff des Unterrichts wie der moralischen Behandlung der Scholaren. Aufnahme finden acht „Schulamtskandidaten", die vorzügliche Neigung zum Schulamt verraten und zu einem solchen entschlossen sind. Sie müssen einen ihrer Bestimmung angemessenen Fonds von gelehrten und populären Kenntnissen schon besitzen. Das Seminar giebt ihnen die Form des Unterrichts oder die Art und Weise, diese, durch fortgesetztes Studium immer mehr zu erweiternden Kenntnisse anwendbar zu machen, praktische und planmäßige Übung und Anleitung zu allen Geschäften und Pflichten eines Schulmanns. Zur eigenen Übung erhalten sie zehn Lehrstunden in den verschiedenen Klassen, den oberen und unteren, und Fächern (sind darum als außerordentliche Lehrer anzusehen), zuweilen auch in den Schreib- und Zeichenstunden die Aufsicht, ersetzen erkrankte Lehrer, assistieren bei der Korrektur der Hefte; hospitieren anfangs einige Wochen in allen Klassen, später ab und zu, jedoch nach ihrer Bequemlichkeit, in einer Lehrstunde des Direktors oder auch anderer Lehrer, um sich mit dem herrschenden Ton des Unterrichts bekannt zu machen. Denn dieser, von dem Direktor inspiriert, ist ihr Muster. Der Direktor gibt ihnen für jedes Fach eine Instruktion über Methode, Ordnung, Grenzen, Plan und Form. Von Zeit zu Zeit werden Schüler mit besonderen Untugenden ihnen zur Aufsicht und Behandlung in spezielle Tutel und Kuratel übergeben, was ihrer Ausbildung zum vollkommenen Schulmann förderlich ist, der nicht bloß Lehrer, sondern auch so viel immer möglich Erzieher sein soll. Vierteljährlich hat jeder eine pädagogische Abhandlung über ein selbstgewähltes Thema anzufertigen, auf Grund von Beobachtungen, z. B. eben über eine solche historia morbi nebst Anzeige und Beurteilung der versuchten Mittel, oder eine pädagogische Pathologie und Therapie oder ein anderes Thema aus der Theorie der Pädagogik. Diese werden in der pädagogischen Sozietät vor den Kandidaten, sämtlichen Lehrern und dem Direktor vorgelesen, der sie ein paar Tage vorher schon durchgelesen hat und nun daran eine freundschaftliche Debatte und Unterredung geknüpft. Dann zirkulieren die Arbeiten unter den Mitgliedern ad votandum. Außerdem giebt der Direktor manche Winke für das praktische Schulleben aus den Akten, Verfügungen und Einrichtungen des Oberschulkollegiums u. s. w. Eine andere monatliche Vereinigung ist die philosophische Sozietät, der philologische und humanistische Abhandlungen in lateinischer Sprache einzureichen sind, die vor

[1] S. Fischer, Das k. pädagogische Seminar in Berlin 1787—1887 in Zeitschr. f. das Gymn.-W. 1888.

der Durchnahme zirkulieren (Süvern schrieb über Pindar, Äschylus und Wallenstein in Hinsicht auf die griechische Tragödie). Bei derselben wird lateinisch gesprochen. Der Direktor macht auch mit neuen humanistischen Büchern bekannt. Den Halbjahrsberichten legt er einige Vorlesungen der Kandidaten bei, auch ihre Berichte, mit welchen gelehrten Kenntnissen er sich vorzüglich beschäftigt u. s. w. Die Kandidaten müssen auch bei den Probelektionen zugegen sein, die mit anderen abgehalten werden, um zu ihrem eigenen Gebrauch sich sowohl aus den guten als schlechten Methoden der nach Fähigkeiten, Kenntnissen und Geschicklichkeiten höchst verschiedenen Examinanden Regeln zu abstrahieren und dann ihre Bemerkungen dem Direktor mitzuteilen. Das Stipendium beträgt 120 Rthlr.; die jungen Leute haben aber Gelegenheit, durch Privatinformation der Schüler sich noch eine zureichende Quelle des Nebenerwerbs zu eröffnen. Für die Versorgung mit konvenabeln Lehrstellen wird sich der Direktor angelegentlich interessieren. Will einer sich durch eine öffentliche pädagogische Schrift oder ein Schulbuch bekannt machen, und der Direktor hält sie des Druckes für würdig, so wird er die Herausgabe besorgen, sie mit einer Vorrede begleiten u. s. f. (Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen. Berlin 1790, Instruktion vom 18. November 1788. Auch in Gedikes Ges. Schulschr. II, S. 112 bis 134.)

Das Seminar siedelte 1793 mit Gedike an das Gymnasium zum Grauen Kloster über.

Im Laufe des 18. Jahrhunderts hatten also unter dem Einfluß von Männern wie Gesner, Ernesti, Meierotto, Gedike u. a. die Ansichten über die Einrichtungen der Schule, über Methode und Ziele des Unterrichts eine entscheidende Wandlung erfahren: das Sturmsche Ziel der imitatio, des lateinisch Schreibens und Sprechens, welchem alles andere als Mittel dienen sollte, war nicht mehr festzuhalten. Aber zu der klaren Aufstellung eines neuen durchschlagenden Gesichtspunkts war man doch noch nicht gelangt: man folgte den Strömungen, wie sie von der realistischen, durch das Publikum und noch mehr durch den Philanthropinismus vertretenen Seite ausgingen, mehr oder weniger weit, man verschloß sich nicht gegen utilitaristische Forderungen; aber eine selbständige, auf bewußtem Prinzip beruhende Stellung der klassischen Studien, welche diesen auch bei veränderten Zeitanschauungen ihren eigenen Betrieb gesichert hätte, war noch nicht errungen; man lebte eine Zeitlang von Konzessionen und Transaktionen, womit allerdings momentan etwas gewonnen, aber die Zukunft nicht verbürgt war: man war doch in Gefahr, das Wesen der Sache aus dem Auge zu verlieren und gar preiszugeben über dem Vielerlei, das man gemäß den Forderungen der Zeit betreiben zu müssen glaubte. Noch im Anfang des Jahrhunderts hatte ein so bedeutender Mann wie der schwäbische Theolog J. A. Bengel in der praefatio zu seiner Ausgabe von Ciceros Briefen 1719 im wesentlichen den Sturmschen Standpunkt festgehalten (s. Gesch. der Erz. IV,

1, S. 303—318). Aber seit der Mitte desselben lauten die Vorschläge, welche für Verbesserung der Schulen gemacht werden, ganz anders. Hören wir einige solcher Stimmen. In seinen „Gedanken von den für Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen" (1766) erklärt M. Ehlers, Rektor der Schule zu Segeberg in Holstein (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 90 Anm.), für die erste Naturgabe und Geschicklichkeit, welche ein Schulmann haben muß, die Kenntnis der deutschen Sprache, „obgleich es nicht sehr ungewöhnlich ist, daß ein Schulmann derselben nur halb mächtig ist". Das Lateinische versteht sich freilich von selbst, aber auch das Französische und Englische wird verlangt: diese neuen Sprachen sind notwendiger als das Griechische, welches auch erst später begonnen werden soll: man muß aber dann die griechischen Schriftsteller lesen, nicht griechische Schreibübungen anstellen. Ferner sind notwendig die schönen Wissenschaften: die Beredsamkeit, die Poesie, unter Umständen die Musik: „durch diese können die Schullehrer die Musen und Grazien in ihre sonst so ekelhaften Schulen locken", ferner die Erdbeschreibung, die Chronologie und Geschichte, die Mathematik und besonders die Rechenkunst —, „leider wird bis jetzt kein Theolog, Jurist oder Mediziner je in der Mathematik examiniert" —, die Naturlehre und neben der Religion und Ethik Anleitung zur Philosophie, welche erforderlich ist, „damit die Sprachen mehr als nach dem Buchstaben betrieben werden". Ehlers verlangt aber auch eine entsprechende Belohnung und soziale Stellung für die Lehrer, woran es gar sehr fehle, da von der üblichen Besoldung die meisten nicht einmal notdürftig leben können; eine bessere Stellung der Lehrer in der Gesellschaft hätte auch den Vorzug, daß dann nicht jeder dem Pfarramt zueilen würde. Endlich verdankt man ihm den Gedanken der Errichtung von Schulkollegien aus fünf Mitgliedern, welche am besten aus den Schulmännern genommen werden, den Basedow aufnahm und der Minister Zedlitz ausführte (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 90).

Während diese, im ganzen sehr vernünftigen Forderungen da und dort von dem Philanthropinismus aufgenommen wurden, wie denn Ehlers überhaupt ein Mann der Aufklärung war, hielten sich andere ganz auf dem humanistischen Boden, ohne doch die Berechtigung der neueren Vorschläge und Forderungen zu verkennen. So z. B. J. J. G. Scheller, der Lexikograph, in seiner „Anleitung, die alten lateinischen Schriftsteller philologisch und kritisch zu erklären und den Cicero gehörig nachzuahmen" (Halle 1770).

In einer Vorrede beantwortet Klotz die Frage, wozu man lateinisch lerne, dahin, daß weder das Lateinreden noch das Lateinschreiben noch der Gebrauch des Lateinischen bei akademischen Vorlesungen der Zweck sein könne, sondern die Bildung des Geschmacks: „daß das Studium der lateinischen Schriftsteller hiezu das zuverlässigste Mittel sei, ist so sehr ausgemacht, daß es ekelhaft wäre, Beweise von einer so deutlich erkannten und überall angenommenen Wahrheit zu geben und zu hören"; Übersetzungen genügen dazu ebensowenig als die Lektüre der Neulateiner, nament-

lich nicht des Orbis Pictus; auch die Realien können aus den Klassikern am besten gelernt werden. Und damit stimmt Scheller selbst überein: „man lernt," sagt er, „aus den alten Scribenten, wenn sie nämlich gründlich und mit Geschmack tractiert werden, nicht etwa bloße Vocabeln oder Phrases, sondern Staatskunst, Beredsamkeit, Dichtkunst, Philosophie, man wird durch sie vernünftig, scharfsinnig und einsichtsvoll, man lernt aus ihnen gründlich und deutlich denken und gründlich, deutlich und anmutig schreiben, man wird durch sie empfindungsvoll, leutselig, edeldenkend und bessert das Herz, man lernt aus ihnen die alte Historie, Geographie, Chronologie, Antiquitäten und die Meinungen der Alten". So ist also jetzt die Aneignung der Sprache das Mittel zur Aneignung allgemeiner Bildung: „oder sollte Cicero seine Werke deswegen geschrieben haben, damit einmal die Schuljugend aus denselben sich eine Menge guter lateinischer Vocabeln und Phrases sammele und damit ihre sogenannten Exercitia stili ausputzen könne?" Das war allerdings Sturms Ziel gewesen! — Aber es ist die richtige Methode bei der Lektüre der „alten Scribenten" nötig: in zwei Jahren wird man nicht mit ihnen fertig, wenn man sie gründlich verstehen und recht nachahmen will und sich nicht bloß mit Extrahieren von Phrasen begnügt." Also die Imitation will Scheller doch nicht fallen lassen, nur soll sie nicht Selbstzweck sein, sondern das Mittel zur Beherrschung der Phrase, wodurch man wieder zum gründlichen Verständnis der Alten, dem Fundament der Bildung, gelangt. Daher soll man auch „junge Leute auf Schulen zum Lateinreden eben nicht sehr anhalten", wohl aber zum Lateinschreiben, „ohne daß sie dabei deutsch denken". Auch die richtige Erkenntnis der griechischen Sprache beruht auf der richtigen und gründlichen Erkenntnis der klassischen Scribenten, das Neue Testament liest man nicht um der Sprache, sondern um des Inhalts willen, „die Gewohnheit, griechische Exercitien zu machen, auch wohl griechische Reden zu halten, ist Eitelkeit und Zeitverderb". Scheller sucht also den traditionellen Mechanismus, welcher nur auf auswendig gelernte Phrasen Wert legte, zu beseitigen, Latein und Griechisch haben einen allgemeinen Bildungszweck, aber er kann sich doch nicht versagen, anstatt des deutsch denkenden Jünglings den lateinisch denkenden als Ideal hinzustellen; auch hierin sehen wir die Unklarheit des ganzen Standpunkts. So strebt auch der wütende Gegner des Philanthropinismus, J. T. Krebs, Rektor in Grimma 1763—1782, über die Tradition hinaus (Opuscula 1778): er bekämpft das banausische Brotstudium derjenigen, qui ceteris doctrinis neglectis nonnisi unam illam doctrinam, unde panem aliquando lucrari se posse credunt, quodammodo discendam putant; er hebt den moralischen Nutzen, welchen man aus der Lektüre zumal der Griechen schöpfen kann, hervor, diese Lektüre reicht hinaus über die Erlernung der Sprache: multum commodi affert ad antiquitatum, rituum consuetudinumque veterum cognitionem comparandam et ad historiam multis sacrorum librorum locis illustrandis necessariam, und außer der venustas rerum wird auch die Liebe zum Vaterland und zum Fürsten geweckt.

So zeigt auch Krebs neben der Forderung gründlicher Sprachkenntnis das Bestreben, zu einer allgemeinen Bildung den Grund zu legen.

Weniger praktischen Blick verraten die „Gedanken über die beste Art, die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen“ des Ästhetikers J. G. Sulzer (Berlin 1765, dann Vermischte Schriften II, 1781, S. 215—237). Die Lektüre der alten Schriftsteller ist zu betreiben in Absicht auf die Sprache, aber nicht sowohl zum Zweck grammatischer Interpretation, als zur Erklärung der Begriffe, Unterscheidung der Ausdrücke in verschiedenen Sprachen, der Stellung der Wörter u. dergl., also hauptsächlich zur Erläuterung von logisch-ästhetischen Kategorien: hiezu ist die lectio stataria geeignet — „nur zwei bis drei Sätze in einer Stunde!“ —, während bei den historischen Sachen die cursoria besser ist. Jeder Schriftsteller ist dreimal durchzulesen: 1. zum grammatischen Verständnis, 2. zur Auslesung schöner Stellen behufs der Bildung des Geschmacks, 3. cursorie zur Erfassung des Ganzen. Sulzer unterscheidet nämlich einen vierfachen Zweck der klassischen Lektüre: 1. Erlangung vieler Begriffe, überhaupt Entwicklung des Denkens, 2. Bildung des Geschmacks, auch des sittlichen: denn die Alten dachten freimütiger und edler, auch größer als fast alle Neueren, „in ihren Schriften ist ein gewisses großes und edles Wesen, welches sich weit besser fühlen als beschreiben läßt“; 3. Kenntnis der Geschichte und zwar der alten, denn die neuere Geschichte gehört auf die Universität, 4. Vorbereitung für das Studium der Philosophie, was in der obersten Klasse zu betreiben ist; namentlich sind auch die Historiker vom höheren, philosophischen Gesichtspunkt aus zu behandeln. Hiezu, meint Sulzer, genügt es, wenn der Eintritt in die unterste Klasse im vierzehnten Jahr geschieht und der Unterricht bis zum zwanzigsten Jahr fortdauert; man darf nur nicht so viel Zeit mit dem Anfertigen der lateinischen Aufsätze verderben; was übrigens die Schüler bis zum vierzehnten Jahr treiben sollen, wird nicht gesagt. — In diesem Plan Sulzers wiegt die damals zeitgemäße Richtung auf Beibringung von ästhetischen, moralischen und rhetorischen loci communes vor, die Erlernung der Sprache selbst und gründliche Lektüre der Klassiker mußte dabei zu kurz kommen. Freilich mochte der verkehrte Betrieb des Unterrichts zu solchen Ansichten führen, wie denn Sulzer in seiner Lebensbeschreibung (1809) sagt, bis zu seinem sechzehnten Lebensjahre habe er (in Winterthur) Latein, Griechisch und Hebräisch nebst Logik und Metaphysik lernen müssen, „wovon ich nicht einen einzigen Begriff hatte fassen können“, und im Rückblick auf seine Thätigkeit als Lehrer im Joachimsthal spricht er von „dem Ekel, welchen mir mein Lehramt verursachte“.

Sein Einfluß war übrigens wohlthätig für den Unterricht im Deutschen. Er klagte noch 1759 darüber, daß trotz einer von Friedrich II. erlassenen Verfügung (er meint wohl den an beide schlesische Oberamtsregierungen und Oberkonsistoria gerichteten Ministerialerlaß vom 2. Februar 1743, bei J. B. Meyer S. 89, Zeller S. 287), am Joachimsthal wie an anderen Schulen die deutsche Sprache fast ganz

vernachlässigt werde, und wirkte 1767 eine neue königliche Verordnung aus, wonach die Jugend der oberen Klassen in einer guten deutschen Schreibart geübt werden solle; es sollen ihr vorzüglich gute Muster der Beredsamkeit erklärt, die Gründe und die vornehmsten Regeln der Kunst beigebracht und nach ihrer Fähigkeit eingerichtete Materien zur gründlichen Ausarbeitung aufgegeben werden. Erst hiedurch wurde der Unterricht im Deutschen fest begründet und Meierotto erteilte danach in den zwei oberen Klassen rhetorische Anleitung, man fing an, deutsche Aufsätze zu machen. Als aber Zedlitz im Auftrag des Königs anordnete, daß auch Übersetzungen von Klassikern gelesen werden sollen, namentlich Quintilian, hatte die Einführung der Verordnung doch keinen rechten Fortgang, und als der König sich in einer Unterredung mit Meierotto nach der Sache erkundigte, scheint der Rektor des Joachimthals an den lateinischen Quintilian gedacht und demgemäß Bescheid erteilt zu haben, während der König den verdeutschten Quintilian meinte; das Mißverständnis aufzuklären, lag nicht in Meierottos Interesse.

Eine ähnliche Stellung nimmt Thomas Abbt[1] ein in seiner Schrift „Gedanken von der Einrichtung der ersten Studien eines jungen Herrn von Stande" (geschrieben 1759, zuerst gedruckt 1767, Verm. Schr. V, S. 43). Abbt, geboren in Ulm 1738, studierte in Halle Theologie, Philosophie und Mathematik, wurde 1760 a. o. Professor der Philosophie in Frankfurt a. O., 1761 o. Professor der Mathematik in Rinteln, 1765 von dem Grafen von Schaumburg-Lippe Wilhelm I. zum Hof-, Regierungs- und Konsistorialrat, dabei auch patronus scholarum nach Bückeburg berufen, starb aber schon 1766. Seine Hauptabsicht beim Unterricht geht auf richtiges Denken und Reden; Bürger und Mensch sein sind die Schlagwörter, die Bildung des Menschenverstandes ist die Hauptsache. Die wichtigsten Fächer sind die Realien, wobei man freilich nicht vergessen darf, daß Abbt den Kavalier im Auge hat: die Muttersprache, Geographie, besonders auch Geschichte, Naturgeschichte, sodann Moral, welche der positiven Religion vorangeht. Betont wird die Notwendigkeit des Ausgehens von psychologischen Gesetzen: so in der Geographie der Beginn mit dem Bekannten, der Heimat, daher muß Europa der Mittelpunkt für die ganze geographische und historische Betrachtung sein. Reflexion, Räsonnieren, Betrachtung und Anmerkung sind Hauptmomente; aber auch darauf ist zu achten, daß das Lernen erleichtert und angenehm gemacht wird. Neben dem Moralischen wird besonders auch die Einpflanzung patriotischer Tugenden verlangt. Hinsichtlich des Lateinischen schließt sich Abbt an Gesner an: das Lateinschreiben ist Nebensache, Griechischschreiben überhaupt nicht nötig; im allgemeinen werden ziemlich niedrige Anforderungen gestellt, die Lektüre erstreckt sich nur auf Terenz, Nepos, Phädrus, Valerius Maximus, die Briefe des Plinius, doch werden auch die Dichter Horaz, Virgil, Ovid gelobt, sowie die Griechen als „die wahre und

[1] Vgl. H. Schüller, N. Jahrb. 1887, II, S. 76 ff.

einzige Quelle alles Wissens und alles Geschmacks" bezeichnet. Das Übersetzen der Alten ist eine Schule des guten Stils, wie denn Abbt selber Sallusts Catilina übersetzt hat (1767). Im ganzen steht er zwischen dem einseitigen Realismus, dem Utilitarismus der Philanthropinisten und dem Humanismus in der Mitte. Er hat auch die Schulordnung für die Schulen in Bückeburg und Stadthagen entworfen.

Durch die Schriften von Resewitz, Abt von Kloster Berge — „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit", 1773, s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 24 —, von Gedike „Über den Begriff der Bürgerschule" u. a. hatte die Überzeugung von der Wichtigkeit und Notwendigkeit solcher Schulen mehr und mehr Verbreitung gewonnen. Dies hatte zur Folge, daß sich das Gymnasium genötigt sah, der Zeitströmung einige Rechnung zu tragen und auch Realien in seinen Lehrplan aufzunehmen, doch könnte man kaum sagen, daß das Prinzip des Gymnasiums erschüttert worden wäre, zumal die bis dahin gegründeten realistischen Anstalten keine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung gaben; eine Konkurrenz hatte das Gymnasium auch nach, ja wegen der Gründung der Philanthropine nicht zu befürchten. Aber es ergab sich zunächst eine gewisse Unklarheit und Unstetigkeit, ein unsicheres Herumtasten, welches wieder zeigte, daß man in einem Übergangsstadium begriffen war. Charakteristisch ist z. B. die Entwickelung der berühmten Anstalt Kloster Berge bei Magdeburg, welche einerseits eine Hauptpflanzstätte des Pietismus, andererseits eine der realistischen Richtung folgende Schule wurde, beides im Anschluß an A. H. Francke. Während, besonders unter dem Abt Breithaupt 1709—1732, für die religiöse Erweckung durch Unterricht und Andachten, namentlich eine übergroße Anzahl sonntäglicher Betstunden, gesorgt war, ohne daß jedoch unter ihm und Steinmetz (1732—1762) ein nachteiliger Einfluß auf den wissenschaftlichen Unterricht zu verspüren war, wurde der Abt Hähn (1762—1771) durch eine Kabinettsordre Friedrichs d. Gr. entlassen, „weil er ein übertriebener pietistischer Narr ist," und es wurden jetzt Realien in weiterem Umfang eingeführt. Zwar blieb das Lateinische mit 10 Stunden Hauptsach, was u. a. aus einem noch erhaltenen Schulheft Wielands vom Jahr 1748 hervorgeht, welches lateinische Aufsätze — z. B. Meditationes specialiores de Naturae operibus; de Agriculturae ratione, fructu et amoenitate; Atheum nisi practicus sit, tollendum e rep. non esse — und Übersetzungen ins Deutsche aus Horaz (in Prosa), Livius, Cic. (Nat. D. 11. 41 in Versen, „wohl die ältesten erhaltenen Verse Wielands") enthält.[1] Aber neben den alten Sprachen — das Griechische hatte 3 Stunden — erscheint Französisch mit 2, deutsche Oratorie mit 2, Geschichte und Geographie mit 4, Mathematik mit 2 Stunden; für letztere traten bei den jüngeren Schülern Zeitungsstunden ein. Durch den Abt Resewitz (seit 1775) wurde die Anstalt vollends zu einer Art Realgymnasium, sie sollte nunmehr nicht

[1] R. Hoche, „Ein Schulheft C. M. Wielands". N. Jahrb. 1863, II, S. 253.

bloß eigentliche Studierende zum akademischen Studium vorbereiten, sondern auch solche, „die dereinst Cameralisten, Kaufleute oder Offiziere werden oder auch ihre Güter verwalten wollen, mit den nötigen Vorkenntnissen versehen“. Der alte Ruf der Anstalt konnte aber nicht mehr hergestellt werden.[1]

Weitergehenden Reformen stellten sich an manchen Orten allerlei Hindernisse in den Weg (Rethwisch S. 160 ff.): Mangel an Unterstützung von seiten des Staats, Kompetenzstreitigkeiten mit den Patronaten und Direktorien, zähes Festhalten der Bevölkerung an den Traditionen, Widerwilligkeit der Lehrer, bisweilen auch zu rasches und des richtigen Maßes entbehrendes Ergreifen des Neuen. So verlangten die Breslauer, als das dortige Elisabethanum reformiert werden sollte, daß der lutherische Katechismus und das tägliche Bibellesen beibehalten werde, sie behaupteten, daß das Latein ohne tüchtiges Auswendiglernen der Grammatik nicht gründlich betrieben werden könne, sie warfen der neuen, mehr oder weniger philanthropinistischen Methode vor, daß sie aus den Schülern träge Weichlinge mache; nicht ohne Grund machten sie geltend, daß bei 4 Vormittags- und 3 Nachmittagsstunden eine Überbürdung eintreten müsse, so daß ein besonderes Verbot der Privatstunden überflüssig sei. Der Mag. J. E. Scheibel meinte, unter solchem Mechanismus verliere der liebe Unterricht zusehends; dafür könne man aber mit solchen Anstalten großthun. Als Rektor (seit 1788) sprach er den Grundsatz aus, die grammatischen Übungen in einer fremden Sprache bleiben die erste und sicherste Anleitung, die Kräfte des Verstandes zu entwickeln und anzuwenden. Jedoch müsse das Lateinische vorzugsweise um der Sachen willen gelernt werden. Mit Beziehung auf Schnepfenthal, wo nur etwa 16 Schüler seien, bemerkte er, was im Treibhaus einer Pensionsanstalt wachsen könne, lasse sich nicht in ein freies, gymnasiastisches Feld, welches allen Arten von Witterung ausgesetzt sei, verpflanzen. Als Hohn auf diese Richtung, zu der er auch das „Jenaische Philanthropin“ E. Weigels rechnet, schlägt er als Lehrplan vor: 8—9 Mathematik, 9—10 Billard, 10—12 Geometrie, 1—2 Kegeln, 2—3 Musik, 3—4 Sternbilder, abends stellatim gehen.[2]

Philanthropinistische Gedanken führte, vielleicht beeinflußt von den Fürstenbergschen Organisationen (s. u.), der Rektor Ronne[3] im Lippstädter Gymnasium ein (1774—1796). Er verlangte „Vervollkommnung des Körpers“, wobei er indessen Schwimmen und Schlittschuhlaufen verbot, und verstand unter den Realien auch die Haushaltungskunst. Latein wurde erst in den oberen Klassen ernsthaft betrieben, die Muttersprache aber fleißig geübt, auch durch Aufsätze; ein Thema lautete ganz bezeichnend: „Die traurige Lage eines alten Verführers am Ende seines Lebens!“

[1] Holstein, Gesch. der ehemaligen Schule zu Kl. Berge. N. Jahrb. 1885, II, S. 132.
[2] P. Freyer, Programm und Schulreden des Mag. J. E. Scheibel, Programm der Klosterschulen zu Ilfeld 1893.
[3] Hesselbarth, Aus der Geschichte des Lippstädter Gymnasiums. Programm von 1889.

Digitized by Google

Der Rektor Thieme[1] am Domgymnasium in Merseburg (1784—1790) wollte Latein und Griechisch beschränken und mehr Realien einführen. Er mußte sich aber den Rat gefallen lassen, er möchte von dem Studium der alten Sprachen gegen die Jugend nicht verächtlich zu sprechen fortfahren, wogegen die Schüler ihrem Rektor, „der Kunst und Wissenschaft, sofern sie nutzen, ehrte Und Vorurteil verwies, nicht durch Pedantery Und Etymologie dem Geist die Schwingen band," ein tröstendes poetisches Testimonium ausstellten.

Die Gelehrtenschule im Zeitalter der Aufklärung in anderen Staaten.

Für die Unklarheit und Unstetigkeit der Verhältnisse in jener Zeit ist lehrreich die Entwickelung des Gymnasiums in Göttingen, dem Sitz J. M. Gesners.[2] In der 1723 erlassenen Schulordnung waren zwar neue Fächer aufgenommen worden: Deutsch, Geschichte, Litteargeschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Philosophie mit je 1—2 Stunden, aber der Lehrer, der die Geschichte übernehmen sollte, erklärte, er verstehe nichts von Historie, und hinsichtlich der Geographie war man zweifelhaft, ob sie dem Lehrer der Geschichte oder dem der Mathematik zu übertragen sei; in Prima wurde stets lateinisch gesprochen, die Grammatik ging allem voran, das Griechische war nicht obligatorisch. Auch weiterhin verhielten sich Scholarchen und Lehrerkollegium ablehnend gegen die Ideen Gesners. Erst 1786 erfolgte eine Neuorganisation, wonach dem Latein 15, dem Griechischen 6 Stunden zufielen und auch das Französische aufgenommen wurde, aber da die Erfolge nicht befriedigten, so mußte 1797 ein neuer, von Heyne entworfener Lehrplan aufgestellt werden, welcher namentlich die klassische Lektüre erweiterte und auf neue Grundlagen stellte. Dem Bedürfnisse der Stadt genügte die Ordnung dadurch, daß die drei unteren Klassen für „allgemeinnützlichen Unterricht", für Nichtstudierende eingerichtet werden. Die Gegenstände sind Religion, Deutsch, Schreiben, gemeinnützige Kenntnisse aus Naturgeschichte, Naturlehre, den Gewerben, Künsten u. s. w., Rechnen, Geographie, Geschichte, Französisch (für Eltern, die Mittel und Willen dazu haben), Zeichnen und Schreiben (auch von Formularen von Geschäfts-, Wirtschaftsbriefen, Quittungen u. s. w.), Singen. Die deutsche Grammatik soll eine Art von Logik für den gemeinen Menschenverstand und zugleich eine Vorbereitung für die lateinische Sprache sein; in letzterer erhalten die Studierenwollenden zwei Stunden vorbereitenden Unterricht. In der untersten Klasse der oberen, für künftig Studierende bestimmten Abteilung wird der Elementarunterricht zuerst in Verbindung mit einem Lesebuche (Gedikes oder einem ähnlichen), dann mit einem leichten Autor gegeben (Frontin, aber auch Justin, Nepos, Cäsar) — 6 Stunden; die zweite Klasse ist die

[1] F. Witte, Geschichte des Domgymnasiums zu Merseburg 1738—1815. Programm von 1891.

[2] A. Pannenborg, Zur Geschichte des Göttinger Gymnasiums. Programm 1886.

Hauptklasse für das Lesen der klassischen Autoren, das jahrelang zum gründlichen Verstehen fortzusetzen ist: Cicero de oratore oder Reden, Ovids Metamorphosen und fasti, Livius, Virgils Eklogen und Georgica (abzuwechseln mit Cäsar, Sueton, Columella, Ciceros oder Plinius' Briefen) — 8 Stunden. In der dritten Klasse, wo mehr auf Schönheit des Stils und Vortrages, sowie auf die Sachen gesehen wird, ein philosophisches Buch von Cicero und Tacitus, Äneis und Horaz, zum Wechsel und Ausfüllen Sallust und Quintilian. Daneben immer Übungen im lateinischen Stil, Sprechen, Rezitieren, Deklamieren, eigene Arbeiten, Angewöhnung zum Lateinischdenken — 8 Stunden. Griechisch in der zweiten Klasse Grammatik und Chrestomathie, Xenophon oder Lucian, Apollodor (6 Stunden), in der obersten Tragiker (5 Stunden), Homer (4 Stunden), Elaborationen (2 Stunden). Daneben Fortsetzung des allgemeinnützlichen Unterrichts. Die drei Klassen verlangten wahrscheinlich 7—8 Jahre (Lattmann S. 228 ff.). — Ein Beispiel des Hinüberschwankens in die philanthropinistische Richtung bietet das Andreanum zu Hildesheim:[1] Hier wurde ein neuer Lehrplan noch im alten Stil 1759 gegeben mit Lateinsprechen, Lektüre des griechischen Neuen Testaments, Privatunterricht in Mathematik und Französisch, dabei aber „Philosophie“ in 4 wöchentlichen Stunden. Der Rektor Baurmeister (1768—1772) — auch hier zeigt sich, wie der Betrieb noch sehr häufig von der jeweiligen Richtung der Rektoren abhing — stellte die Muttersprache voran: „diese verdient wie das Vaterland eine vorzügliche Achtung vor den übrigen Sprachen“; er drang auf vernünftige Behandlung des Lateinischen: „wird der äußerliche Schmuck des Latein Hauptabsicht, so wird das Genie des Schülers im Schulstaub begraben“; das Griechische stellte er sehr hoch, ebenso die Realien und die Philosophie: aber die Folge war zunächst, daß man von der bisher eifrig betriebenen lateinischen Sprache sich abwandte, ohne einen tüchtigen und richtigen Ersatz dafür zu haben. Noch realistischer gesinnt war der folgende Rektor Frömmichen: die „teutsche Sprache“ ging jetzt allem voran, daneben aber wurde eine solche Menge von Fächern eingeführt, daß keines mehr zu seinem Rechte kam; vor allem sollte der künftige Redner in Ton, Anstand und Ausdruck gebildet werden, weshalb viele Schauspiele aufgeführt wurden. Auch der Rektor Köppen, ein Schüler Heynes, konnte die doppelte Aufgabe, welche er den Gymnasien stellte, „den künftigen Gelehrten zum akademischen Studium vorzubereiten und den künftigen Künstler, Kaufmann und Handwerker in nützlichen Kenntnissen zu unterweisen,“ nicht genügend lösen; und nach seinem Abgang erschienen unter dem Rektor Meyer im Unterrichtsplan neben den Sprachen folgende Unterrichtsfächer: Geographie, Statistik, Geschichte, Naturgeschichte, Litteraturgeschichte, schöne Wissenschaften, Encyklopädie der gesamten Gelehrsamkeit, Mythologie, jüdische, griechische und römische Altertümer, Archäologie, Mathematik, Physik, Philosophie, Geschichte der

[1] G. O. Fischer im Programm von Hildesheim 1862.

Philosophie, Naturrecht, Lehre vom Weltgebäude, praktische Philosophie, Konversationskunst!

In Mecklenburg[1] wurde eine Reihe von Schulen nach den Forderungen der Zeit eingerichtet, und zwar so, daß sie zugleich den Bedürfnissen der künftigen Gelehrten wie derjenigen, die einen bürgerlichen Beruf ergriffen, dienen sollten: wobei einerseits die Verwandlung des Klassensystems in das Fachklassensystem, andererseits die Aufnahme der Realien nötig war, was dann freilich wieder eine ungesunde Überfüllung und einen Mangel an Schwerpunkt zur Folge haben mußte. An dem bisherigen System hatte man hauptsächlich zu tadeln den zu frühen Anfang und das Übermaß des Lateinischen, die wesentlich auf Auswendiglernen der grammatischen Regeln beruhende Methode. Bei den neuen Lehrplänen, wie sie in Güstrow, Friedland, Parchim, Rostock, Wismar u. s. w. seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eingeführt wurden, sollte die Stilbildung untergeordnet, „die gründliche und geschmackvolle Interpretation der Meisterstücke des Altertums“ die Hauptsache sein, der Geschmack sollte berichtigt, die Urteilskraft geweckt, der Inhalt des Gelesenen zum Bewußtsein gebracht werden; der Anfang des Lateinischen sollte nicht vor das zehnte Lebensjahr fallen, das Latein überhaupt auf die künftigen Studierenden beschränkt sein; das Griechische sollte eifriger betrieben werden — Schliemann erzählt in Ilios (S. 6) und in seiner Selbstbiographie (herausgegeben von Sophie Schliemann 1892 S. 8), daß sein Vater, der 1780 geboren seit 1799 Pfarrer war, nicht Griechisch verstanden habe —, dazu sollte den Realien Raum gemacht werden. So entfielen durchschnittlich auf das Latein 20 Prozent der Schulstunden, auf das Griechische 6, auf das Deutsche 10—12, auf das Französische 8—10, auf Rechnen 9, auf Religion 10; außerdem lehrte man noch Philosophie und Naturwissenschaft; die gebrauchten Lehrbücher waren zum Teil von Vertretern der neuen Richtung, wie Gesner, Gedike u. a. Man strebte eine Art von Einheitsschule an, welche freilich ihrer Idee, allen alles zu sein, nicht nachkommen konnte.

Aus dem Leben von J. H. Voß (Herbst I, S. 39) kennen wir die Einrichtung der Schule zu Neu-Brandenburg, welche Voß 1766—1769 besuchte; diese zeigt freilich noch wenig Reform. Es gab da viel Religion: jeder Wochentag begann in der Oberklasse mit einer Religionsstunde, Katechisierung über die Sonntagspredigt, Dogmatik und theologische Moral, auch Erklärung des Neuen Testaments „mit beiläufiger Erläuterung der griechischen Grammatik“, dazu kam der Kirchenbesuch, Leichenbegleitung mit Chorsingen. Da es nur drei Lehrer waren, so gab es viele Privatstunden, in welchen fast der Schwerpunkt lag. Das Hauptfach war das Latein, und zwar las man viele Schriftsteller neben- und durcheinander:

[1] A. Rische, Der Unterricht an den höheren Schulen Mecklenburgs im 18. Jahrhundert. Programm von Ludwigslust 1888.

Digitized by Google

Cicero, Horaz, Terenz, Livius, Virgil. Das Griechische wurde kaum betrieben, dagegen Oratorie nach Peucer, etwas Logik, Geschichte, Geographie in je 2 Stunden; einstündig Gelehrtenkenntnis nach Heumann, allgemeine Religionswissenschaft, die Elemente des Hebräischen und Naturkunde; Mathematik hatte erst seit 1767 eine Stunde, sie wird aber von Voß so wenig erwähnt als das Deutsche, obwohl „bisweilen" deutsche Aufsätze und Redeübungen vorkamen. Erst der neue Cantor Bodinus (der „Äpinus" in Reuters Dorchläuchting) las auch etwas Profangriechisch, Plut. de educ. puer., und seit 1777 kamen Xenophon und Älian herein. Das Französische war fakultativ.

Wie sehr überhaupt der Gang des Unterrichts von den Lehrern, besonders den Rektoren abhing, zeigt u. a. die Schule zu Otterndorf im Lande Hadeln. Als Voß 1778 dorthin kam, traf er ein modisch philanthropinistisches Wesen. Sein Vorgänger J. Chr. Meier (der Biograph Basedows) hatte für seine Schüler sogar ein Billard im Ratskeller aufstellen lassen; er verstand aber nichts von Philologie und las, wie M. Claudius sagt, alles cursorie, ohne daß die Jungen scamnum und musa deklinieren konnten. Er führte französische und englische Lektionen ein und veranstaltete pomphafte Schulakte, so daß die Schule sehr in Aufnahme kam, und als Meier 1778 einen Ruf als Rektor an das Domgymnasium zu Verden erhielt, die größten Anstrengungen gemacht wurden, ihn zu halten.[1] Voß führte nun zuerst die Lektüre des Homer ein anstatt der des Neuen Testaments und der LXX. daneben wurden Xenophon und Theokrit gelesen, im Lateinischen Nepos, Livius, Cicero, Tacitus, „er wählte und las nach eigener Vorliebe," ein strenges Reglement gab es nicht. Von der Abschaffung der öffentlichen Prüfungen und der lateinischen Oratiuncula wurde er nur durch den konservativen Sinn der Hadeler abgehalten, welche diese Beigaben ihrer Lateinschule nicht missen wollten. In Eutin dagegen hielt Voß bei der Übernahme des Rektorats 1782 eine deutsche Antrittsrede, wobei er bemerkte: „Glückliche Stadt, wo ein deutscher Lehrer deutscher Zöglinge vor einer deutschen Versammlung auch deutsch reden darf, glückliche unter wenigen, wo er es muß" (Herbst II, S. 58). Freilich scheint Voß keine besondere Fertigkeit im Lateinschreiben und -reden gehabt zu haben. Auch seine Lehrthätigkeit in Eutin zeigt deutlich, wie wenig strenge Normen damals vorhanden waren (ebendaselbst S. 67). Voß verfuhr sehr willkürlich. Natürlich war für ihn der Gegenstand, dem er sein volles Interesse und seine ganze Kraft zuwandte, das Studium der Alten und besonders der Griechen, wobei er aber auch seinen eigenen Gelüsten und Liebhabereien folgte. Alles übrige scheint kurz weggekommen zu sein: die Mathematik, welche Voß selbst nicht verstand, übernahmen andere Lehrer, die Religion desgleichen. Geschichte lehrte er anfangs selbst, doch mit geringer Berücksichtigung der neueren Zeit, obgleich sie nach Stoff und Verständnis ein dem Dichter ziemlich fremdes

[1] L. Külelhan im Programm von Otterndorf 1892.

Gebiet war; später überwies er sie wie die anfangs auch von ihm gelehrte Geographie seinem Gehilfen Bredow (dem Historiker). Neuere Sprachen, Französisch, Englisch, Italienisch, auch Spanisch lehrte er in besonders honorierten Privatstunden. Die Anweisung zum deutschen Stil gab er auf, diese sollte durch Unterricht in den alten Schriftstellern ersetzt werden; dagegen ließ er deutsche Dichtungen sorgfältig lernen und vortragen, auch deutsche Verse verfertigen. Bemerkenswert ist auch, daß er seinen Virgilkommentar deutsch schrieb (1789 und 1797). Hebräischen Unterricht erteilte er den künftigen Theologen.

Auch in Braunschweig[1] sollte auf Veranlassung und unter der Leitung des Abts Jerusalem das Collegium Carolinum „die Vereinigung beider Richtungen, der humanistischen und philanthropinistischen, unter dem höheren Gesichtspunkt des bon sens und guten Geschmacks" vollziehen als eine „Einheitsschule im höheren Stil"; die Anstalt wurde 1745 errichtet und bestand bis 1808. Die Zahl der Unterrichtsfächer ist sehr groß: alte und neue Sprachen, und zwar Französisch, Italienisch, Englisch, namentlich auch Deutsch, welches man in der Absicht betrieb, „die Jugend durch den Reichtum, die Pracht, Vortrefflichkeit und Hoheit der Muttersprache zu einer desto größeren Liebe und Verehrung derselben zu reizen"; neben Geographie, Mathematik, Philosophie u. dgl. auch Kameral- und Polizeiwissenschaft, italienische Buchhaltung und Handelskunde, Anatomie, Botanik, wozu allerlei Künste und Leibesübungen sich gesellten — und dies für Schüler, welche im 13.—14. Jahr eintraten und oft kaum eine Grundlage im Lateinischen mitbrachten, so daß „für vieles Geld" (die Anstalt war vorherrschend Alumnat) „oft recht wenig gelernt wurde". In der Organisation der übrigen Schulen des Herzogtums zeigt sich das Bestreben, nach Gesnerschen Grundsätzen zu verfahren, gemischt mit Halleschen Elementen; so wurden seit der Mitte des 18. Jahrhunderts neue Ordnungen für die Schulen zu Braunschweig, Helmstedt und Holzminden entworfen; namentlich fand das Griechische jetzt mehr Beachtung, Latein und Griechisch zusammen hatten etwa ⅔ sämtlicher Stunden, im ganzen ist ein sehr anerkennenswertes Streben nach Verbesserung ersichtlich. Wenn trotzdem die Erfolge nicht befriedigend waren, so lag die Ursache, abgesehen von den kriegerischen Ereignissen der Zeit, besonders im Mangel an tüchtigen Lehrern. — Man ging aber auch daran, für die verschiedenen Berufsarten gesonderte Anstalten zu errichten; so wurde 1779 die Stadtschule zu Helmstedt zerlegt in die dreiklassige Stadtschule, in welcher vorwiegend die für das bürgerliche Leben nützlichen Fächer, daneben aber auch die Elemente der alten Sprachen gelehrt wurden, und in das zweiklassige Pädagogium, das nur für solche bestimmt war, die sich dem akademischen Studium widmen wollten. Mit dem letzteren wurde von dem Rektor Fr. A. Wiedeburg 1779 ein philologisches

[1] Fr. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig bis 1831. 1891, S. 147 ff.

Digitized by Google

Seminar verbunden[1] („philologisch, weil für Schullehrer, die zur Akademie zubereiten sollen, die philologischen Kenntnisse immer die wichtigsten und unentbehrlichsten bleiben") mit dem Zweck, „künftige Schullehrer und Privaterzieher, insonderheit für dieses Land, zu bilden"; das Ganze nannte er daher philologisch-pädagogisches Institut, und sagte mit Recht, eine derartig organisierte Anstalt sei noch nirgends vorhanden gewesen. Die Mitglieder des Seminars erhalten vom Direktor unentbehrlichen (unentgeltlichen?) Unterricht in der Theorie der Erziehung, den sog. schönen Wissenschaften, der Erklärung der klassischen Schriftsteller der Griechen und Römer, nebst den dazu gehörigen Hilfskenntnissen in der Geschichte, der Philosophie und der Litteratur überhaupt u. s. w., ferner Übung im Disputieren und anderen mündlichen und schriftlichen Vorträgen, auch Anleitung, die übrigen ihnen nützlichen Wissenschaften zweckmäßig zu treiben. Und um die erlangten Kenntnisse mit richtiger Methode anwenden zu lernen, geben die vier geschicktesten und ordentlichen Mitglieder unter Anleitung und steter Mitwirkung des Direktors täglich zwei Stunden Unterricht auf dem Pädagogium. Zu festgesetzten Zeiten hält er mit den sämtlichen Lehrern Zusammenkünfte, in denen sie ihm von ihrer Ephorie (über die Zöglinge) Rechenschaft geben und sich über gemachte pädagogische Bemerkungen gemeinschaftlich unterreden („Nachricht" von 1780). Nach der „Verfassung" des Seminars (1797) gehören zum Studienplan: Theorie der Erziehung, Anatomie, Diätetik, Philosophie, Psychologie, Theologie, Mathematik, Naturlehre, Naturgeschichte, Technologie, politische Geschichte, Kirchengeschichte, Statistik, Litteraturgeschichte, schöne Künste und Wissenschaften, alte und neuere Sprachen und encyklopädische Kenntnisse aller übrigen Wissenschaften. Für Pädagogik und Methodik wird ein System zu Grunde gelegt, um zunächst eine Übersicht zu gewinnen. Die klassischen Schriften sollen gelesen werden: Plato, Aristoteles, Quintilian, Plutarch. Reformatoren seien Locke, Rousseau und Basedow geworden, deren Ideen Campe und seine Mitarbeiter weiter entwickelt hätten. Werfe man diesen vor, daß sie durch Neuerungssucht und eine lebhafte Phantasie sich oft zu Vorschlägen und Versuchen haben hinreißen lassen, die der Natur des Menschen oder doch dem Interesse der menschlichen Gesellschaft nicht angemessen oder sonst nicht ausführbar seien, so seien unter den Neueren Feder, Niemeyer und Resewitz davon frei. Des letzteren Vorschläge empfehlen sich durch ebensoviel Ruhe, Unparteilichkeit und Rücksicht auf die gegenwärtige Welt, als durch scharfsinnige Philosophie; schon 1781 hatte Wiede-

[1] Fr. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen II (Mon. Germ. Paed. VIII, S. CXVIII und S. 464–477), sowie Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt 1895. W. Stalmann, Das herzogliche philologisch-pädagogische Institut auf der Universität zu Helmstedt (1779—1810). Erster Teil: Darstellung. Jahresber. über das Gymnasium zu Blankenburg a. H. 1899. Der von Stalmann angeführte Helmstedter Professor J. Chr. Dommerich lehnt sich mit seinen Vorschlägen an J. M. Geßner an (s. S. 4), der Göttinger Orientalist J. D. Michaelis in seinem Raisonnement über die protestantischen Universitäten (I. T. 1768) an die Franckeschen Einrichtungen (s. S. 5).

burg erklärt, keine Erziehungsschriften mit mehr Nutzen und Einstimmung gelesen zu haben als die von Resewitz. Von diesem Vertreter der gemäßigten Aufklärung ist er also abhängig; doch verweist er 1797 auch auf Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. — Schon auf dem Pädagogium soll man die geeigneten Schüler zu gewinnen suchen, daß sie später den Lehrerberuf wählen. An die Dessauer gemahnt aus den Bestimmungen über dieses (Nachricht von 1780), daß die Erziehungsgrundsätze vorangestellt werden: die Bildung des Herzens, die auf die Aufklärung des Verstandes, auf Religion, vernünftige Selbst-, insonderheit Ehrliebe und Liebe und Zutrauen zum Erzieher gegründet wird — Hilfsmittel und Triebfedern, die allein eine wahre, dauernde, des vernünftigen Menschen würdige Moralität geben, während die jetzt einreißende Überspannung der Empfindsamkeit (s. Campe, Gesch. der Erz. IV, 2, S. 398) ebenso leicht entgegengesetzt wirken kann oder doch den Jüngling nur wie eine entkräftende Krankheit von der Verwilderung zurückhält, Zwangsmittel aber gemeiniglich nur so lange helfen, als der Zaum getragen wird. Dann wird über die Bildung und Übung der Geisteskräfte gehandelt: es kommt weniger darauf an, was der Schüler lernt, als wie er es lernt. Sie werden zuerst gewöhnt, sich von allen in ihrem Gesichtskreise liegenden sinnlichen Gegenständen deutliche Begriffe zu machen, und hierauf erhalten sie einen zusammenhängenden Unterricht in der Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik, Anthropologie und den übrigen Teilen der spekulativischen und praktischen Philosophie (nach J. H. Voigts Grundkenntnissen vom Menschen und einiger zu seiner früheren Ausbildung gehörigen Wissenschaften, 1780, Sulzers Vorübungen des Verstandes und J. J. Eberts Unterweisungen in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften, 1779). Unter den übrigen Kenntnissen hat billig die Religion den ersten Platz, die so viel als möglich auf den individuellen Zustand der Lernenden angewandt wird. Erdbeschreibung und Geschichte nebst den Hilfswissenschaften werden täglich gelehrt. Beim Erlernen der alten Sprachen ist das Ziel, Verstand und Geschmack nach den vollkommensten Mustern zu bilden, die allmähliche Aufklärung des menschlichen Verstandes zu bemerken und ihr gleichsam Schritt vor Schritt zu folgen, um auf diesem Wege, als dem der Natur, selbst desto sicherer zum Ziel zu gelangen. Wöchentlich acht Stunden sind zum Lesen der besten Schriftsteller in jeder Sprache bestimmt. Das Griechische kann nicht leichter und geschwinder gelernt werden, als durch beständiges kursorisches Lesen Homers (s. Gesner o. S. 129); aber wegen der Dialekte, die eine kleine Verwirrung fürchten lassen, werden Äsop und Älian vorausgeschickt. Im Französischen und Englischen kommen die Schüler auch zum richtigen Schreiben. Auch Italienisch und Hebräisch wird gelehrt. Im Deutschen wird von Zeit zu Zeit grammatikalischer Unterricht nach Heynatz (Deutsche Sprachlehre, 1770) gegeben. Für die Grundsätze der Wohlredenheit, Beredsamkeit und Dichtkunst, die Lektüre, Zergliederung und Nachahmung vorzüglich glücklicher Stellen deutscher klassischer Schriften, wie zur Übung

in Verfertigung deutscher, lateinischer, französischer und englischer Aufsätze und im Deklamieren sind vier bis sechs Stunden wöchentlich bestimmt. In Musik und Zeichnen wird für Privatanweisung gesorgt. Der Unterricht wird nicht nach der gewöhnlichen Klassenverteilung, sondern, um ihn den Fähigkeiten eines jeden Subjekts genauer anzupassen, nach der für jede Sprache und Disziplin besonders gemachten Stufenfolge erteilt. Gegen Dessau heißt es: ungerecht und zweckwidrig würde es sein, wenn man die Arbeit nicht so leicht machen wollte, als es ohne Schaden der Gründlichkeit geschehen kann; allein ernsthafte Arbeit in Spielwerk und Tändelei zu verwandeln, wäre gewiß auch übel angebrachte Zärtlichkeit. Vielmehr ist es wahre Wohlthat, auch Kinder nach und nach zu anhaltendem Fleiß und zur Bestrebsamkeit überhaupt zu gewöhnen u. s. w. Jeder Schüler hat gewöhnlich sechs Lehrstunden täglich; der Privatfleiß wird nach dem Verhältnis des Alters und Temperaments bestimmt. — In der Schrift von 1797 bekennt er sich in der Erziehung als Philanthropen: die Schulen müssen ihre Zuchthausgestalt, die sie trotz jenen hin und wieder behaupten, ablegen, statt der alten Tyrannei und des Pedantismus müsse in Disziplin und Methode Menschenliebe, Freude, gesunde Vernunft und Geschmack herrschen; andererseits noch deutlicher, als früher, als überzeugten Anhänger der alten Sprachen wegen ihrer Wichtigkeit für die Bildung des Gedächtnisses, der Urteilskraft, des Witzes und der Einbildungskraft, des Geschmacks und für die sittliche, wie Charakterbildung: angestrengte Thätigkeit ist der Beruf des Menschen, ihn früh daran zu gewöhnen im eigentlichen Sinn philanthropisch. Die neueren Schriften setzen den Geist zu wenig in Thätigkeit, laden nur zum Empfang, nicht zum Erwerb ein. Die alten Sprachen setzen alle Geisteskräfte in Thätigkeit, man hat längst bemerkt, daß Studierende, die sich ernstlich damit beschäftigt haben, sich auch in andere Wissenschaften und Geschäftsarten, die Anstrengung des Kopfes erfordern, leichter finden als andere. — Die Anstalt bestand aber nur bis zur Aufhebung der Universität 1810; in einem Schulbericht von 1804 heißt es trotz dieser pädagogischen Bildungsanstalt: „unser Land ist leider an zu vielen schlechten gelehrten Schulen krank".

An den sonst so konservativen sächsischen Fürstenschulen ging der Hauch der Zeit ebenfalls nicht spurlos vorüber. In St. Afra zu Meißen erschien schon 1727 eine neue Ordnung, welche zwar an dem alterprobten Fundament festhielt, aber doch anerkannte, daß es neben dem Latein auch noch andere berechtigte Bildungselemente gebe (Flathe, St. Afra S. 245 ff.). Betrug auch die Zahl der lateinischen Stunden sommers 15, winters 11 wöchentlich, die der griechischen 4 in der Oberlektion, wo man Isokrates oder Plutarch und Sophokles las, so hatte man doch je 2 Stunden für Französisch, Mathematik, Geschichte, Hebräisch, philosophische Propädeutik, Rhetorik und eine für Geographie. Bei dem Aktus 1746 sprach ein Schüler französisch über den durch Gottes Gnade geschenkten Frieden. Die Arithmetik wurde einem besonderen Schreib- und Rechenmeister gegen Erlegung

eines Groschens von jedem Schüler übertragen. Der neu angestellte, sehr tüchtige Mathematicus, der von den Kollegen schon aus finanziellen Gründen als Eindringling scheel angesehen wurde, übte auf die Alumnen, die bei ihm Privatinformation nahmen, einen höchst anregenden Einfluß aus: der größte Zögling von St. Afra, Lessing (1741—1746), studierte wissenschaftliche mathematische Zeitschriften, um Material für eine Geschichte der Mathematik zu sammeln. Für das Deutsche war zwar „eine besondere Stunde zu gewinnen nicht möglich"; es sollte nur in den Emendationsstunden und den Exercitiis dann und wann mitgenommen werden; aber daneben findet sich auch die Anordnung, die Docentes sollen zur besseren Kultur der deutschen Sprache bei den Inferioribus erst mit teutschen Briefen nach dem üblichen Cantzlei-stylo anfangen, die Orationes aber nur von denjenigen gehalten werden, so schon einigermaßen in stylo geübt. Der Konrektor hatte 1740 die erste für die Schule bestimmte deutsche Gedichtsammlung herausgegeben: „Edle Früchte deutscher Poeten nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehrbegierige Jugend ausgesucht", der Rektor Chr. Weißenborns „Einleitung zur lateinischen und teutschen Rede- und Dichtkunst". Daß die Schüler fleißig sich auch in deutscher, nicht bloß in lateinischer Poesie und Prosa übten, sieht man aus den erhaltenen Versuchen, auch denen Lessings. Dem Rektor Grabner rühmten die Schüler nach, er führe sie in den Geist der Alten ein, er lehre sie Latine et Graece, nicht bloß Latina et Graeca schreiben; zur Erklärung zog er auch die Antiquitäten und die Geschichte heran. Aber der damaligen Methode hing doch noch da und dort etwas von dem alten Zopfe an. Wenn berichtet wird: „bei einer Probelektion hat ein Candidatus" (offenbar im Sinn der Examinatoren) „bei Behandlung von Hor. Od. I, 31: 1. die versionem in die teutsche Sprache prämittieret, 2. dispositionem poeticam wie auch orandi morem Ethnicis consuetum et receptnm recensieret, 3. die fignras in prosodia usitatas, nicht minder improprias rhetorice aufgewiesen, 4. darüber philologice discurrieret, 5. Horatii genus lyricnm in ein genus elegiacum beinahe paucis mntatis transferieret, 6. seine Probe mit einer kurzen Rede in lateinischer Sprache beschlossen" (Flathe a. a. O. S. 260), so erklärt dies den Ausspruch Lessings: „ich habe es in Meißen schon geglaubt, daß man vieles daselbst lernen muß, was man in der Welt gar nicht brauchen kann, und jetzo sehe ich es noch viel deutlicher ein" (Brief an den Vater vom 2. November 1750), und seine Worte, der Bruder werde einmal durch Erfahrung lernen, was nötige und was unnötige Studia seien (Brief vom 8. Februar 1751). Lessing hat übrigens anerkannt, wenn ihm etwas Gelehrsamkeit und Gründlichkeit zu teil geworden sei, verdanke er es Meißen. In Erinnerung an die freien Studiertage, die mehr als den sechsten Teil des Jahres ausmachten, sagt er 1754 (Vorrede zum dritten und vierten Teil der Schriften): „Theophrastus, Plautus und Terenz waren meine Welt, die ich in dem engen Bezirke einer klostermäßigen Schule mit aller Bequemlichkeit studierte. Wie gern wünscht ich mir diese Jahre

zurück; die einzigen, in welchen ich glücklich gelebt habe."[1] — Ähnlich ging es in Grimma (Rößler a. a. O. S. 183). Die Stundenpläne schwollen bis auf 8—9 tägliche Lektionen an, aber trotzdem wollte sich für das Deutsche „eine gewisse aparte Zeit" nicht finden lassen. Die Schulordnung Ernestis von 1773 machte dann gründlicheren Ernst mit den Reformen, aber noch 1800 wird bemerkt, daß es an festen Stunden für das Deutsche fehle, und erst 1812 erhielt dasselbe eine Stelle im Lektionsplan mit einer Stunde „Anweisung zum deutschen Styl" und einer Stunde Orthographie, beides in Quarta. An die Stelle der früheren Konzentration trat jetzt eine bedenkliche Mannigfaltigkeit sowohl der Lehrfächer als der Lehrbücher, weshalb der Erfolg auch als unbefriedigend erschien; die Lehrer fühlten sich bei der neuen Ordnung nicht wohl und dies mußte wieder bei den Schülern Unlust zur Arbeit hervorbringen; die neuen Fächer wurden zum Teil trotz allen Vorschriften vernachlässigt, „der Unterricht im Französischen stand auf tiefer Stufe und auch die Mathematik kam nicht zu gebührender Geltung". Auch hier zeigt sich der Charakter der Übergangszeit.

Als Bild einer sächsischen Stadtschule mögen die Zustände der Nicolaischule zu Leipzig[2] dienen. Die Zahl der Lehrer betrug 7—8, wozu seit 1767 noch ein besonderer Schreib- und Rechenmeister kam. Die Besetzung der Lehrstellen erfolgt in der „Enge" (engerem Rat), die Gewählten wurden dem Konsistorium zur Konfirmation auf Grund eines tentamen in theologicis vorgeschlagen. Von einer etwaigen Vorbildung der Kandibaten ist nichts bekannt, dagegen kam allmählich die Forderung einer Lehrprobe auf, wobei auch wohl Mitglieder des Rats zugegen waren. Die Zahl der Stunden der einzelnen Lehrer bewegte sich zwischen 11 und 30. Beständig gab es Klagen über ungenügende Besoldung, welche im Jahre 1700 für den Rektor im ganzen 230, für den letzten Kollegen 70 Thlr. betrug; auch bei Einführung der Thalerwährung 1722 wurden die bisherigen Gulden nicht in ebensoviele Thaler verwandelt, sondern nach dem Verhältnis von 8 fl. = 7 Thlr. be-

[1] H. Peter, G. E. Lessing und St. Afra, Deutsche Rundschau 1881, I, S. 366—388. Um Lessing als grundsätzlichen Gegner des Schulbetriebs in Meißen zu zeigen, führt man aus dem Briefe von 1751 die Stelle an, wo von dem Konrektor gesagt wird, seine geringste Sorge sei, aus seinen Untergebenen vernünftige Leute zu machen, wenn er nur Fürstenschüler aus ihnen machen könne, ... Leute, die ihren Lehrern blindlings glauben, ununtersucht, ob sie nicht Pedanten seien. Aber dies geht eben nur auf den Konrektor. Die Stelle aus dem elften Litteraturbriefe: Er (Wieland) „sollte mit der Geschichte der Natur den Anfang machen und diese allen Vorlesungen in der ersten Klasse zum Grunde legen", beweist hiefür auch nichts, da sie sich auf Wielands Plan einer Academie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute (Prosaische Schriften, 3. Teil, Zürich 1758) bezieht. Lessings Ansicht über die Alten zeigen die Aussprüche: „Lassen Sie uns hier bei den Alten in die Schule gehen. Was können wir nach der Natur für bessere Lehrer wählen?" (Brief an M. Mendelssohn vom 28. November 1756) und „In Ansehung der alten Schriftsteller bin ich ein wahrer irrender Ritter; die Galle läuft mir gleich über, wenn ich sehe, daß man sie so jämmerlich mißhandelt" (an Nicolai 21. Januar 1758), sowie der Eingang der Rettungen des Horaz.

[2] Ph. H. Voigt, Programm 1893.

rechnet; in der Besoldung war eine Quote von der Accise sowie vom Schulgeld enthalten; auch hatte wenigstens der Rektor eine vollständige freie Wohnung. Die Privatstunden, welche einen Teil der Einnahmen bildeten, wurden 1768 abgeschafft. Ganz schlecht stand es mit den Pensionsverhältnissen. Entsprechend war die soziale Stellung der Lehrer: „nicht wenig," sagt der Rektor Reiske (seit 1758), „thut zum Verfall der Schule der Kaltsinn und der Verachtung, die die Vornehmen und Gelehrten ihr zutragen." Freilich ließ das Verhalten und die Pflichttreue der Lehrer oft viel zu wünschen übrig. Eine Benachteiligung der öffentlichen Schule wurde auch verursacht durch die stets fortbestehenden Winkelschulen und besonders durch die damals bei besseren Familien allgemein übliche Privatinformation. Nicht zu beseitigen war die „allzu frühzeitige Eilfertigkeit der Jugend auf die Akademie"; es war ganz gewöhnlich, daß die älteren Schüler mitten im Schuljahr ohne Abschied wegliefen und auf die Universität übergingen. Die Eltern zeigten wenig Interesse für die Schule: „unsere Mühe," heißt es, „wird bei den meisten durch eine unglückliche Hauszucht größtenteils vereitelt." Was den Unterricht betrifft, so hatte jede Klasse in der Regel 26 Wochenstunden, wozu noch Schreib- und Singstunden kamen. Der Religionsunterricht nahm in den unteren Klassen einen breiten Raum ein, bis zu 16 Stunden, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, daß ein Teil der Religionsstunden zugleich dem lateinischen Unterricht diente. Das Griechische begann in Quinta mit 1 Stunde; in Secunda waren 2 Religionsstunden, 18 Stunden Latein, 4 Stunden Griechisch, je 1 Stunde Logik und Rhetorik; in Prima 3 Stunden Religion, 17 Stunden Latein, 4 Stunden Griechisch, je 1 Stunde Logik und Rhetorik; ganz durch geht Mathematik: practica Italica (welsche Praktik) und andere Gattungen der Arithmetik. Als Lehrbücher wurden gebraucht im Lateinischen die Colloquia Corderii, Cellarius, auch der Orbis Pictus; als griechische Grammatik diente die von J. Weller. Die Lektüre war sehr mannigfaltig; im Griechischen las man vorwiegend das Neue Testament; von Quarta an wird auch Geographie und Deutsch, von Secunda an Geschichte genannt. Das „Teutsche" wird wiederholt eingeschärft: „in Auslegung der Autoren sollen die Lehrer sich vornehmlich dieser zwei Stücke befleißigen, daß die Knaben des Autors Meinung wohl einnehmen und recht verstehen lernen und das rechte Verständnis in guten teutschen Redensarten exprimieren." Ob dies aber wirklich geschah, ist sehr fraglich. Dramatische Aufführungen kamen nicht mehr vor, wohl aber waren die Redeakte sehr häufig: 1718 traten 17 Redner auf, welche deutsche und lateinische Vorträge in Prosa und Versen hielten. Offene Prüfungen an Ostern und Michaelis sollten regelmäßig stattfinden, darauf sollte die Versetzung beruhen; es wurde dies aber nicht sorgfältig eingehalten. Gemeinsamer Kirchgang wird öfters vorgeschrieben. Die Ferien waren noch beschränkt, besonders auf die Meßtage und Hundstage, wo wenigstens nachmittags der Unterricht wegfiel; auch erhielten die Schüler 1737 nach wiederholten Bitten und Klagen Fenstervorhänge, wodurch „sowohl docentes als discentes ein großes soulagement

Digitized by Google

empfanden", als eine „neue Probe sonderbarer Propension vor unsere Schule". Sonst scheint in der ganzen Einrichtung der Anstalt bis zum Ende des Jahrhunderts nichts geändert worden zu sein.

Die württembergischen Klosterschulen (s. Hirzel, Gesetze; Wunderlich, Die ehemaligen Klosterschulen in Württemberg, 1832; J. Klaiber, Hölderlin, Hegel, Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren, 1877) sind fast noch stabiler geblieben als die kursächsischen Fürstenschulen, wozu auch die eigenartige Abschließung des Landes gegen außen vieles beitrug. Indes ging es doch auch hier nicht ganz ohne Veränderungen ab. Der schon 1700 angeordnete Unterricht in der Geschichte sollte seit 1750 nach Essichs Compendium so erteilt werden, daß man sich bei der alten Geschichte kürzer, bei der neuen länger aufhalte; in der neuen Lehrordnung von 1757 wird als öffentliche Lektion auch Historie neben der Logik erwähnt. Anderes, wie Mathematik, Geographie, linguae vivae, blieb zunächst den Privatkollegien, d. h. besonders bezahlten Nebenstunden überlassen. Dabei wird ausdrücklich bemerkt, daß in tractatione autorum mehr auf das Latein selbst als auf andere kaum zu berührende Nebensachen gesehen werden solle; auch soll das Lateinreden sorgfältig geübt werden. Doch werden in einem Lehrplan des Klosters Denkendorf vom Jahr 1785 schon folgende öffentliche Unterrichtsfächer aufgezählt: Religion 2 Stunden, Latein 5 Stunden, Griechisch: 1 Stunde Xenophon, 1 Stunde Neues Testament, Hebräisch 2 Stunden, Logik und Rhetorik je 1 Stunde, Geschichte 1 Stunde, Geographie 1½ Stunden, lat. Hebdomadar und Extemporale 2 Stunden, Arithmetik 1½ Stunden, zusammen 19 Stunden; diese waren so verteilt, daß auf Samstag und Sonntag je 1 Stunde, auf Montag 2, auf Freitag 3, auf die übrigen Wochentage je 4 Stunden fielen. Dieser Plan konnte bei der großen Zahl der Fächer und der geringen Zahl der Stunden wenig Ersprießliches erzielen, weshalb denn auch ein entschiedener Rückgang dieser Klosterschulen in wissenschaftlicher Beziehung zu konstatieren ist. Als Vorzug könnte betrachtet werden, daß neben den 19 Unterrichtsstunden etwa die doppelte Zahl von Arbeitsstunden lag, worüber Klaiber bemerkt (a. a. O. S. 36): „Es ist das achtungswerte Prinzip der alten Tradition, daß die Schule nur die Anleitung, nur die ‚Manuduktion' zu geben habe, daß aber in der Hauptsache der Mensch durch sich selbst und aus eigener Kraft und Initiative etwas werden müsse;" aber einerseits muß doch Klaiber selber darauf aufmerksam machen, daß diese Altersstufe (14.—16. Lebensjahr, Standpunkt der Secunda) noch nicht in der Lage ist, mit Nutzen selbständige Studien zu treiben, namentlich aber, daß die Bestimmung, die Zöglinge sollen „nicht nach eigenem Sinn und Gutbefinden, sondern nach der Vorschrift des Prälaten und der Professoren, wie selbige es einem jeden nach seinen Umständen gut erachten", ihr Privatstudium einrichten, bei der großen Zahl der Schüler und der geringen Wärme ihrer Beziehungen zu den Lehrern ohne großen Wert geblieben sein dürfte. Von selbständigen Studien war daher wohl nicht eben viel die Rede, wenigstens nicht in freiem, humanistischem

Sinn; auch die Arbeitsstunden waren streng geregelt, fast den ganzen Freitag Nachmittag und Samstag Vormittag nahm allein die Ausarbeitung des Hebbomadars in Anspruch und z. B. am Montag mit seinen 2 Unterrichtsstunden sind als Arbeit genannt: 1½ Stunden Vorbereitung auf die Lektionen der Woche, 1 Stunde Choranbacht: Gesang, Verlesung eines Psalms u. dgl., 2 Stunden Musikübung; das Privatstudium ist auf 3—4½ Uhr und die Zeit nach 8 Uhr abends beschränkt. Auch beim Essen wurde ein Abschnitt aus der Bibel verlesen. Man wird also die geringe Zahl der Lehrstunden auf die kleine Zahl der Lehrer zurückzuführen haben, zumal der Prälat nur mit Theologischem sich abzugeben hatte. Das Deutsche wurde zuerst 1793 zur Berücksichtigung empfohlen, doch nicht als besonderes, obligates Fach, wie es denn auch in einer für die Lateinschulen des Herzogtums 1793 erlassenen Ordnung heißt: für Sprachrichtigkeit und Reinigkeit im Deutschen habe der praeceptor zu sorgen, nicht daß er bestimmte Stunden dazu verwende, sondern er soll jede Gelegenheit ergreifen, die sich so häufig darbietet, um auf eine reine Aussprache des Deutschen sowohl als auf den Ausdruck und eine richtige Schreibart Rücksicht zu nehmen. In derselben Ordnung werden als Hilfsbücher für den Lehrer genannt: Adelungs Sprachlehre, die Naturgeschichte von Raff, die Geschichtsbücher von Schröckh und Spittler. — Zur Charakteristik der Klosterschulen gehören auch die Vorschriften, welche hinsichtlich der Erholungszeit bestanden, Ordo et Cautiones recreationis (Wunderlich S. 88 ff.): „Die ordinäre Rekreationszeit" ist mittags vom Essen 11 Uhr an bis 1 Uhr, abends von 6—7 im Winter, im Sommer solang es Tag ist. Während derselben sollen sich die Alumni im Sommer regelmäßig im Klosterhof aufhalten, im Winter „muß der bescheidene Spaziergang auf den Dorment das beste thun". „Dabei soll alles ordentlich, ehrbarlich, bescheiden und wie es studiosis geziemt, zugehen, ohne Gespring, Geschrei, Kälberei u. dgl., daß niemand betrübt oder geärgert werde;" es ist eigentlich auf eine „gelassene Ruhe" abgesehen! Spiele sind regulariter nicht gestattet, „sonderlich solche, welche sitzend ohne nützliche Leibesbewegung geschehen", Karten und Würfel sind sub poena carceris verboten; „Brettspiel ist nicht viel besser, andere, wie Schachspiel, wobei es viel aufs judicium ankommt, sind zwar besser, werden aber, weil keine nützliche Leibesbewegung dabei ist und man sich gern unordentlich darein verliebt, billig dissuadieret". Am besten ist Musik, sodann placidae deambulationes in area, dormitorio etc., „entweder unter einigen (einsamen) Spekulationen, oder wenn ihrer 2—3 freundlich und nützlich discurrieren de variis partibus studiorum minus seriis; ferner studium botanicum, lapidum figuratorum" etc. Zu einem excursus in campum ist besondere Erlaubnis einzuholen; dabei sollen die Alumni sich gewöhnen, „neben Ermunterung des Leibs und Schöpfung frischer Luft ihr Gemüt in der Betrachtung der mannigfaltigen Weisheit Gottes aus dem Buch der Natur zu üben und dahin ihre Betrachtungen und Discurse zu richten". „An gefährliche Örter, z. B. See, Wasser, Bäume, soll sich keiner vorwissentlich wagen", „läppischer

und unziemender Spiele und Übungen im Feld, als Ballens, Schreiens, Springens, Steigens u. s. w., sich gänzlich bemüßigen". Zu dieser mönchischen Zucht paßte auch ganz gut die Kutte, ohne welche kein Zögling sich öffentlich zeigen durfte und welche den neueintretenden „von Klosters wegen neu gemacht wurde, damit sie in publico anständig erscheinen könnten"; diese mittelalterliche Tracht wurde erst 1807 mit einigen anderen veralteten Einrichtungen, wie Chorsingen, Singen bei Tisch, abgeschafft. Die Prüfung, von der die Aufnahme in ein Kloster abhing und welche schon durch die Große Kirchen- und Schulordnung von 1559 eingeführt sich anfangs auf Latein und Musik beschränkte, erstreckte sich im 18. Jahrhundert auf Latein, Griechisch, Hebräisch, lateinische Versifikation, Logik und Rhetorik, wofür auch Religionsfragen eintraten, schließlich auch Arithmetik; bei der Logik und Rhetorik handelt es sich darum, eine große Zahl auswendig gelernter, wenn auch unverstandener Definitionen herzusagen. Das Alter der Examinanden bewegte sich zwischen dem elften und sechzehnten Lebensjahr; der Philosoph Schelling, das berühmte praecox ingenium, trat schon im elften Jahr in die Klosterschule Bebenhausen ein, doch nur als Hospitant. 1792 wurde dreimalige Wiederholung des Examens angeordnet, 1834 zweimalige; seit 1848 wird es nur noch einmal gemacht. Dies ist das berühmte, für viele württembergische Familien noch heute höchst wichtige, über den Beruf vieler Schüler entscheidende „Landexamen", welches auch novellistisch schon wiederholt bearbeitet worden ist, am treffendsten in dem 1778 anonym erschienenen (von dem Mag. D. Chr. Seybold, späterem Professor der Philosophie in Tübingen verfaßten) Roman „Hartmann, eine Wirtembergische Klostergeschichte" (s. Klaiber a. a. O. S. 120) und in der Novelle von Hermann Kurz: „Die beiden Tubus".

Etwas einschneidender waren die Veränderungen, welche im Lehrplan des Stuttgarter Gymnasiums, des einzigen im Herzogtum, vorgenommen wurden. Um 1720 wurde die Pflege der Geographie besonders empfohlen als ein Teil der Lehraufgabe des Professors der Mathematik: sie war das Lieblingsfach des damaligen Herzogs Eberhard Ludwig, von welchem das Gymnasium seinen Namen hat. Im Lehrplan von 1734 hatte das Lateinische 9 Stunden, Theologie und Philosophie 7, Mathematik mit Physik und Geschichte je 3, Geographie 2; anderes, wie das Französische, war dem Privatunterricht überlassen; am schlechtesten war es mit dem Griechischen bestellt, zu welchem niemand gezwungen werden sollte, „zu dessen scopo es wenig oder nichts biete," so daß namentlich die Nobiles sich dispensieren ließen; schon um 1724 wurden sämtliche Griechen von zwei Klassen in 2 Wochenstunden zur Lektüre des Neuen Testaments zusammengenommen. Wiederholte Versuche, das Lateinreden wieder einzuführen, hatten keinen Erfolg. Die Unterrichtssprache war seit der Mitte des Jahrhunderts auch in den oberen Klassen mit Ausnahme des lateinischen Vortrags der Philosophie die deutsche, besondere deutsche Stunden aber gab es nicht. — Übrigens fehlte es an Weisungen und Verord-

Digitized by Google

nungen für die Schulen des Herzogtums von seiten der Regierung nicht: hatte doch Württemberg gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts bei 600000 Einwohnern — außer den genannten größeren Anstalten — nicht weniger als 55 lateinische Schulen mit gegen 100 Lehrern und über 2000 Schülern. Diese Schulen waren seit alter Zeit in zwei Visitationsbezirke „ob und nid der Steig" (Weinsteige bei Stuttgart) eingeteilt und wurden alljährlich von den beiden Pädagogarchen, dem Professor der Philosophie zu Tübingen und dem Rektor des Stuttgarter Gymnasiums, visitiert. Der Unterricht in diesen kleinen Schulen war ganz durch die Anforderungen im „Landexamen" bestimmt und bezweckte vor allem Fertigkeit in der lateinischen Komposition und Versifikation. Das Griechische war spärlich vertreten, man las fast bloß das Neue Testament; Rechnen, Geschichte und Geographie galten meist als „Allotria". Gegen das mechanische Memorieren der logischen und rhetorischen Definitionen war u. a. ein General-Reskript des Herzogs Karl vom 16. Mai 1788 gerichtet: man wolle das Auswendiglernen nicht verbieten, aber es soll in Logik, Rhetorik und Religionsunterricht niemalen viel oder wenig zum Memorieren aufgegeben werden, das nicht vorher etlichemal und gemeinschaftlich vorgelesen und dabei bemerkt worden wäre, was jungen Leuten daran noch am wenigsten verständlich und einer Erklärung bedürftig wäre. In den Trivialschulen solle auf die Fassung der Exercitia hebdomadaria mehr Fleiß verwendet werden, so daß in denselben eigentlich nützliche, wohl ausgeführte und ausgedachte Materien und selbige in einem reinen Ausdruck und Stil den Schülern vorgelegt werden, auch bei den Exerzitien nicht nur die in den sog. phrasibus liegenden Schönheiten bemerkt, sondern auch die Gemüter der Schüler auf die Behandlung und Darstellung der ganzen Sache aufmerksam gemacht werden. Auch sollen die Schüler in anständigem Vorlesen ausgesuchter Stellen aus guten teutschen Schriftstellern geübt werden, es solle ihnen ein kurzer und mündlicher Vortrag der Erzählung aufgegeben werden, auch wohl Abfassung kleiner schriftlicher Aufsätze, tauglicher Briefe u. dgl. Überhaupt sollen die Lehrer immer zu einem für das jugendliche Alter nicht zu schweren Nachdenken und Erreichung der nützlichsten Begriffe hilfreiche Hand bieten (Hirzel, Schulgesetze S. 266 ff.).

Ein sehr ungünstiges Urteil über die württembergischen Klosterschulen finden wir bei dem freilich auch hierin nicht unbedingt glaubwürdigen Fr. Nicolai in der Beschreibung seiner Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahr 1781 (Band XI, S. 68 ff.): alles sei auf den künftigen Theologen bezogen ohne Rücksicht auf sonstige Fächer und Studien, die Zöglinge genießen eine mönchische Erziehung im streng geistlichen Sinn, „sie sind beinahe ganz Mönche geblieben", an die wirkliche Welt werde gar nicht gedacht; alles sei in der Hand der Prälaten, man ziehe beschränkte und mystische Pfarrer und Speziale, und trübselige Schulmänner. Auch das gymnasium illustre zu Stuttgart findet wenig Gnade: es sei eine der gewöhnlichsten lateinischen Schulen und nichts daran illustre, als daß der

Digitized by Google

Rektor Pädagogiarch und Prälat sei. Wenn in Professor Balthasar Haugs „Gelehrtem Württemberg" 2684 Gelehrte aufgeführt werden, so sei eben alles, „was lateinisch stammeln könne", zum Gelehrten gestempelt (Rümelin, Württbg. Jahrbücher 1864, S. 296). Die Schulmänner selbst klagten über die Abnahme der klassischen Studien. So sagt der Rektor J. F. Seifferheld in Schw. Hall (1739—1775), man ziehe nicht mehr Leute heran, die geschickt wären, mündlich und schriftlich sich lateinisch gut auszudrücken, und sein Nachfolger Ph. J. Leutwein (1775—1792) verlangt von den Neuerern, sie sollten von der Höhe ihrer allgemeinen Gedanken und Entwürfe in die Einzelheiten praktischer Vorschläge herabsteigen, und teilt die Klage vieler Universitätslehrer mit, daß die Schüler jetzt zwar ad omnem elegantiam unterwiesen werden, aber bedenklichen Mangel an gründlichen Kenntnissen leiden.[1] Auch der obengenannte Haug war mit dem Unterricht am Stuttgarter Gymnasium gar nicht zufrieden: er entwarf eine grauenerregende Beschreibung des Verfalls der altklassischen Studien in einer Rede de Galantismo eruditioni periculoso (1788): denn mehr und mehr drang ein Vielerlei von Fächern ein, so daß im Lehrplan von 1794 bei zusammen 26 Wochenstunden 19 verschiedene Gegenstände behandelt wurden; das Latein hatte zwar z. B. in Kl. VII noch 9 Stunden, aber es wurden 5 Schriftsteller in je 1 Stunde gelesen, das Griechische hatte nur 2 Stunden, in welchen Neues Testament und Herodian gelesen wurden. Sehr störend war noch immer der besonders bezahlte und eifrig „rekommandierte" Privatunterricht: der Besuch der „Morgenprivat" von 10—11 oder winters 11—12, wofür man 30 Kreuzer bezahlte, und der „Abendprivat", welche als die vornehmere mit 1 fl. 30 Kr. honoriert wurde, galt als „Observanz", wobei dann jeder Schüler wieder nach besonderer Methode unterrichtet wurde. Dazu kam, daß jeder Lehrer nach eigenem Gutdünken dies oder jenes Fach bevorzugte, da ein Gesamtplan nicht bestand.[2]

Haug hatte wohl Ursache, als Verteidiger der hergebrachten klassischen Studien aufzutreten: der württembergische Humanismus schien damals schwer bedroht zu sein durch die „Hohe Karlsschule",[3] welche Herzog Karl 1770 auf der Solitüde als „militärisches Waisenhaus" errichtet und 1775 als „Militär-

[1] Chr. Kolb, Zur Geschichte des alten Haller Gymnasiums. Programm von 1889.

[2] Man sollte aber endlich J. J. Häuberle aus der württembergischen und der Geschichte überhaupt ausschließen: 1888 habe ich nachgewiesen, daß er, eine tendenziöse philanthropinistische Erfindung, ins Reich der Phantasie gehört, s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 265 (wo zu der Anm. nachzutragen ist, daß schon Jean Paul Levana § 154 die Sache als historisch nimmt). Nichtsdestoweniger glaubt Paulsen, der ihn zu Ungunsten Württembergs ausbeutet, noch an ihn (II, S. 155), wie W. Toischer in der Theoretischen Pädagogik und allgemeinen Didaktik 1896 (A. Baumeisters Handbuch II, 1, S. 196). G. Schmid.

[3] H. Wagner, Geschichte der Hohen Karlsschule. 3 Bde., Würzburg 1857. G. Hauber, Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer an der Karlsschule. 1. Programm des Karls-Gymnasiums, Stuttgart 1898. J. Klaiber, Der Unterricht an der ehemaligen Hohen Karlsschule. Programm des Realgymnasiums. Stuttgart 1873.

Akademie" nach Stuttgart verlegt hatte — man kann wohl sagen, das merkwürdigste Produkt des pädagogischen Jahrhunderts, welches aus einer ursprünglich einer kleinen Realschule analogen Anstalt zu einer alle Wissenschaften (mit Ausnahme der Theologie) umfassenden, universellen Einheitsschule sich entwickelte (1781), in der über den philologischen und philosophischen Klassen, entsprechend ungefähr unseren heutigen Klassen Sexta bis Secunda und Anfang von Prima, auch noch ein akademischer Oberbau aufgeführt ward. Der Unterbau sollte allen Fakultäten und Berufen gemeinsam dienen, denn „egale Cultur" war ein Schlagwort des erlauchten Pädagogen und Gründers. Was nun die innere Einrichtung dieses Unterbaus betrifft, so war dieser wieder in zwei Stockwerke geteilt: man hatte einen unteren philologischen Kurs (= Sexta bis Tertia) und einen 2jährigen oberen „philosophischen". Und hier ist nun namentlich hervorzuheben, daß gegenüber der philanthropinistischen Gestaltung vieler neuen Anstalten im unteren Kurse der Schwerpunkt entschieden in den alten Sprachen lag; das Latein hatte nach dem Unterrichtsplan von 1778 in den sechs Unterrichtsabteilungen 24, 21, 15, 14, 9, 4 und 6, das Griechische 2, 4, 4, 4, 3 und 2 Stunden, zu denen — nach dem Prinzip, daß den Unterrichtsstunden eine Anzahl von Arbeitsstunden zur Seite gehen solle, wodurch man eine intensivere Pflege und Kräftigung der Selbstthätigkeit erzielen wollte — im Latein von der dritten Abteilung an 6, 4 und 2, im Griechischen von der zweiten an 1—4 Arbeitsstunden waren, so daß überhaupt von sämtlichen 48 Wochenstunden etwa der vierte Teil der Selbstthätigkeit überlassen blieb. Der Unterrichtsplan von 1782 hat für die sieben unteren Abteilungen im Latein zusammen 82 Unterrichts- und 29 Vorbereitungs- und Wiederholungsstunden, für Griechisch 35 und 21. Der Betrieb des Lateinischen aber unterschied sich von dem herkömmlichen, auch im Stuttgarter Gymnasium und in den Klosterschulen festgehaltenen dadurch, daß man mehr Wert auf die Exposition, die Übersetzung aus der fremden Sprache, als auf die Komposition, die Übersetzung in die fremde Sprache legte, daß also die Schreibübungen, das berühmte württembergische „Argument", zurücktraten: „die Absicht," sagt einer der berühmtesten Lehrer der Schule, Abel, „ist das Lesen der Autoren," und diese Lektüre war eine sehr ausgedehnte. Freilich konnten im Latein die Zöglinge der Karlsschule mit den anderen württembergischen Schülern nicht konkurrieren; man warf ihnen „ungründliche Oberfläche" vor, und der Stuttgarter Gymnasist Hegel schrieb ein Latein, wie man es in der Hohen Karlsschule nicht lernte: „sicher ist jedenfalls, daß die philologische Durchbringung der alten Sprachen, wie sie um dieselbe Zeit die kursächsische Schulordnung (1773) in glücklicher Verbindung von Komposition und Exposition erstrebte, von der Karlsschule nicht ausgesagt werden kann." Dafür konnte man sich rühmen, den geistlosen und pedantischen Formalismus der gewöhnlichen Methode abgeschnitten zu haben. Eine weitere Eigentümlichkeit ist die hohe Bedeutung, die man dem Griechischen einräumte, wie dies kaum anderswo geschah, „da es ent-

schieden sei, daß die griechischen Autoren zur Bildung des guten Geschmacks mehr beitragen, als die lateinischen"; eben diese Richtung aber auf eine gewisse allgemeine ästhetische Bildung ist ein wesentlicher Ruhm der Anstalt. Es galt für die „Unterlehrer" die methodische Vorschrift: „daß der vorgetragene Satz durch Beispiele erläutert und faßlich gemacht, das Gedächtnis der Lehrlinge so viel möglich an Dingen, die sie verstehen, geübt, die Sprache mehr aus Wörterverbindung und Übersetzung ganzer Perioden als aus einzelnen Worten und allzufrühen meist schädlichen Ausarbeitungen gelernt, die Aufmerksamkeit auf sehr schöne Stellen geheftet, das Schöne derselben gezeigt, die Seele des Schülers allmählich an das Gefühl dieser Schönheiten und ihre Aufsuchung gewöhnt, der sich entwickelnde Verstand zur Vergleichung und schicklichen Anwendung derselben geleitet und dadurch Lust und Verlangen zur Vervielfältigung der Begriffe und stufenweisen Erwerbung neuer Kenntnisse angefacht werde." Während sonst gewöhnlich das Griechische wie das Hebräische nur als Vorbereitung für das theologische Studium behandelt wurde, las man in der Karlsschule in den 8 Wochenstunden Sophokles und Euripides, Pindar und Aristophanes, platonische Dialoge und die Ethik und Poetik des Aristoteles, wenn man freilich auch nicht gerade die strengste philologische Akribie wird annehmen dürfen. Die nächste Stufe hinsichtlich der Dotierung mit Unterrichtsstunden nahm das Französische ein, welches in Klasse I—VI 6—7 Stunden hatte; natürlich war sprachliche Fertigkeit das Hauptziel. Die Religion hatte 3—5, die Geschichte in vier Jahrgängen 2—3, die Geographie 1—3, die Mathematik 2—5 Stunden, Zeichnen in vier Jahren je 1, endlich Tanzen 1—3 Stunden. „Im ganzen bleibt es ein hoher und unvergänglicher Ruhm der Schule und ein Beweis hoher Weisheit ihres fürstlichen Leiters, daß die allgemein bildenden Fächer, Religion, Philosophie, Geschichte, Französisch, Englisch, Zeichnen, teilweise auch Naturwissenschaften und schöne Wissenschaften, nicht nur im vorbereitenden, sondern auch im akademischen Unterricht ihre feste Stelle behaupteten; die hohe Schätzung, welche die Karlsschüler im späteren Leben fanden, ist darauf zu einem wesentlichen Teile zurückzuführen" (Hauber). Das Deutsche wurde erst 1783, mit welchem Jahre die Universitätsperiode der Schule beginnt, regelmäßiger Unterrichtsgegenstand: man las Sulzers Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens (3. Aufl., 1780); ob man die neuesten Produkte der deutschen Litteratur, eines Lessing, Goethe u. a., gelesen hat, scheint mehr als zweifelhaft. Dem methodischen Betrieb von schriftlichen Ausarbeitungen wurde große Wichtigkeit beigelegt; es kamen da merkwürdige, oft vom Herzog selbst gegebene Aufsatzthemata vor, z. B. ob die Tugend beim schönen Geschlecht Folge der Jahre oder der Erziehung sei? Ob die Freundschaft eines Fürsten dieselbe sei als die eines Privatmanns? Das Deutsche scheint auch in der Karlsschule seine Schwierigkeiten gefunden zu haben. Wenn nun im unteren Kurs die alten Sprachen den Vorzug hatten, so fiel in den zwei oder drei oberen Jahresstufen das Schwergewicht auf die „Philosophie", diese hatte 8—12 Stunden,

Google

während das Latein noch 10—13, das Griechische 3—6 behielt. Unter „Philosophie“ aber befaßte man nach verschiedenen Experimenten seit 1783 folgendes: Psychologie, Moral, Ontologie, Kosmologie, natürliche Theologie, Logik, Geschichte der Philosophie und Encyklopädie sämtlicher Wissenschaften. Zwar etwas viel für 14—17- oder 18jährige junge Leute, aber jedenfalls ein interessanter Versuch, „jene Gymnastik des Geistes, welche man sonst den alten Sprachen abzugewinnen suchte, auf dem direkten Weg von unmittelbaren und eigens dazu angestellten Denkübungen zu gewinnen.“ In der That wird von den Zeitgenossen der Ruhm, daß die Akademie denkende Menschen erziehe, auf diesen philosophischen Unterricht zurückgeführt und „die Weite des Blicks, die in die Tiefe dringende Klarheit des Geistes“, die ideale Richtung, welche die aus der Karlsschule hervorgegangenen Größen wie — neben Schiller — Cuvier, Reitmeyer und so manche andere zeigten, muß doch zum guten Teil als eine Frucht dieses Unterrichts angesehen werden. Das „Raisonnieren“ Friedrichs d. Gr. machte sich auch hier in seiner Bedeutung geltend. — Die Anstalt hatte immer ein enges persönliches Verhältnis zu ihrem Patron; nach dessen Tod (1793) wurde sie aufgelöst (1794). Man kann mit Recht sagen, daß sie „der erste Strahl des neuen in Europa aufgegangenen Lichts gewesen sei in einem Land, in welchem bisher die Konkordienformel das Grundgesetz alles geistigen Lebens gewesen war“, und in dieser Beziehung war ihr Dasein ein vorwiegend wohlthätiges und fruchtbringendes; aber „sie hatte ihre Aufgabe erfüllt, der trägen Masse des humanistischen Unterrichts einen kräftigen Stoß zu geben und den seit Jahrhunderten stockenden Strom in ein neues Bett zu leiten“ (Klaiber). Übrigens traf die Aufhebung die Anstalt in einem Stadium, in dem der Unterricht noch immer in Blüte stand und in beständiger Selbsterneuerung und Verbesserung sich befand, was hauptsächlich bewiesen wird durch die Zahl der wissenschaftlich bedeutenden und tüchtigen Männer, die im letzten Jahrzehnt an ihr gewirkt haben oder aus ihr hervorgegangen sind (Hauber S. 58).

Eine gewisse Ähnlichkeit mit den Einrichtungen der Hohen Karlsschule bietet, bei manchen Verschiedenheiten, die Schulordnung des Hochstifts Münster[1] vom Jahr 1776, welche von dem Minister Franz Freiherrn von Fürstenberg (seit 1763) eingeführt wurde. Der Grundsatz, von welchem Fürstenberg ausging, klingt ganz philanthropinistisch: der Wert der Bildung wird bemessen nach ihrem Einfluß auf die Glückseligkeit der Menschen, und es muß daher bewirkt werden, „daß keiner Art von Schülern das Nötige zu ihrem Beruf entgehe, jedem soll die Sphäre seiner Thätigkeit eröffnet und erweitert, es soll ihm eine Vorbereitung fürs Leben gegeben werden.“ Ganz besonderer Wert war gelegt auf die Lehrart und auf die

[1] J. Frey, Die Schulordnung des Hochstifts M. van 1776. Programm des Gymnasiums M. 1889 und Das Paulinische Gymnasium zu Münster 1898. Kahle, Der erste Entwurf der Fürstenbergschen Schulordnung 1898 (beides in der Festschrift des k. Paulinischen Gymnasiums zu Münster i. W.). J. Esch in L. Kellners Bibliothek der katholischen Pädagogik Bd. V, S. 57—154.

Ausbildung der Seelenkräfte, während das Quantum der erworbenen Kenntnisse weniger in Betracht kam. Hienach war Fürstenberg besonders bedacht auf die Pflege der Muttersprache, auf Unterricht in der Mathematik, „um die Schüler zur Richtigkeit und Gründlichkeit im Denken zu führen," und in der Erfahrungsseelenlehre, „auf welcher als der Grundwissenschaft der wichtigste Teil menschlicher Kenntnisse beruht." Der Lehrplan, der nach verschiedenen Versuchen 1776 aufgestellt wurde, enthielt folgende Gegenstände: Religion und Sittenlehre, Mathematik (und zwar für die oberste Klasse Geometrie, Trigonometrie, Stereometrie, Progressionen und Logarithmen nebst schwereren Auflösungen aus der Analysis veterum), deutsche und lateinische Sprache mit Lektüre aus Autoren und Chrestomathien; in Kl. V (oberste Klasse) heißt es: „Bei den schriftlichen Übungen in beiden Sprachen wird vorzüglich auf die Bildung des demonstrativen und pathetischen Vortrags Rücksicht genommen, die kritische Beurteilung über höhere poetische und rhetorische Muster wird gleichmäßig mit dem Fortschreiten in psychologischen und ästhetischen Kenntnissen fortgesetzt." Das Lateinsprechen wird abgestellt, der lateinische Unterricht soll hauptsächlich die Gesetze der Sprache nachweisen, durch Vergleichung den Geist der deutschen Sprache tiefer erkennen lassen und in die römische Litteratur einführen; das Latein dient so hauptsächlich dem Deutschen, denn „die deutsche Sprache ist es, in der jeder Schüler denken und reden, beim künftigen Beruf arbeiten soll, sie fordert also den höchsten Grad der Bearbeitung"; in der deutschen Chrestomathie sind u. a. Wieland, Klopstock, Goethe, daneben auch Shakespeare vertreten. Das Griechische trat sehr zurück, es ist zwar „den schönen Geistern unentbehrlich, aber durchgehends dem brauchbaren Mann im Leben nur nützlich". Die Geschichte beschränkte sich auf Römer und Griechen, eine von Fürstenberg gewünschte Berücksichtigung der deutschen Geschichte scheint nicht eingetreten zu sein. In der Geographie war auch Naturgeschichte enthalten. Wie viele Stunden jedem Fach zufielen, wird leider nicht angegeben; da die Zeit der obligaten Stunden nur 19 betrug (wie in der Hohen Karlsschule), so war vielleicht auf Privatarbeit um so mehr gerechnet. Jedenfalls lag in Münster noch in höherem Grade als in der Karlsschule eine Abweichung von der traditionellen Schule vor, sofern die alten Sprachen weit mehr zurücktraten, Deutsch, Philosophie und Mathematik im Vordergrund standen; man wird daher auch nicht sagen können, daß die Münstersche Schule gerade J. M. Gesner besonders nahe gestanden habe: es ist eigentlich gar keine humanistische, sondern eine wesentlich nach philanthropinistischen Grundsätzen eingerichtete Anstalt, das von Gesner so hochgestellte Griechische findet wenig Beachtung und das Lateinische wird die Magd des Deutschen, die prinzipiellen Grundlagen der beiderseitigen Anschauungen sind ganz verschieden. Die Macht der Zeitströmung zeigt sich hier um so deutlicher, als das Gymnasium zu Münster bis dahin unter der Leitung der Jesuiten gestanden hatte. — Eine Reform des Schulwesens in größerem Stil beabsichtigte auch in seinem Kurfürstentum Mainz

Emmerich Joseph[1] (1763—1774), es lag ihr der Plan des Professors J. F. Steigentesch zu Grunde; allein der frühe Tod des Kurfürsten ließ sie nicht zu längerer Dauer kommen.

Während so von vielen Seiten, namentlich in den fürstlichen Territorien, mit mehr oder weniger Eifer und Erfolg auf die Verbesserung der Schulen hingearbeitet wurde, zeigt sich an manchen Orten — und es scheint dies besonders in den Reichsstädten, zumal den kleinen, der Fall gewesen zu sein — ein zähes Festhalten am Überlieferten und ein eigensinniger Widerwille gegen Reformen. Als Beispiel mögen die Vorgänge in der Reichsstadt Ulm dienen. Im Jahr 1776 übergab J. M. Afsprung,[2] „Bürger zu Ulm", wo er 1748 geboren war, dem Rat eine „patriotische Vorstellung, die Notwendigkeit einer Schulverbesserung betreffend". Er war ein unruhiger Kopf, ein unsteter Litterat; dem Rousseau-Basedowschen Erziehungsideal bis zur fixen Idee ergeben, schüttete er das Kind mit dem Bade aus, aber seine „Vorstellung" enthielt doch vieles Richtige: er verlangte Trennung der künftigen Studierenden und der fürs bürgerliche Leben bestimmten Schüler; die letzteren, sagte er, brauchen kein Lateinisch und Griechisch, sondern nützliche Kenntnisse im Rechnen und Mathematik, Geschichte und Geographie, namentlich aber Deutsch; „es wird hoffentlich niemand für überflüssig halten, teutsch bei uns zu lernen"; schriftliche Aufsätze fürs bürgerliche Leben seien hundertmal nützlicher als das lahme Argumentmachen oder das Auswendiglernen der grammatischen Regeln; fakultativ solle ferner sein Zeichnen und Musik, allgemein aber nötig körperliche Übungen, Baden und Schwimmen, Besuch der Werkstätten u. dgl. Die Studierenden dagegen sollen erst im 15.—16. Lebensjahr das Lateinische anfangen und zum Schluß Griechisch lernen, aber ohne ängstlichen Betrieb der Grammatik, vielmehr sollen sie viel lesen und zwar zuerst Klopstock und dann erst Homer und Virgil, namentlich aber viel Deutsch treiben. Schließlich sagt Afsprung: „Thue das Gegenteil von dem Gewöhnlichen, so wirst du es gut machen". Der Rat aber gab dem revolutionären „Bürger" den Bescheid (4. März 1776): „Dem sich pnblice ungebetten aufgeworfenen unvergohrenen Reformatori gymnasii Ulmensis J. M. Afsprung wird anburch das obrigkeitliche Mißfallen über dessen in Druck gegebene vermeintlich patriotische Vorstellung mit dem zu erkennen gegeben, daß er sich dergleichen unreiffen und gegen seine hohe Obrigkeit respektlosen Produkten künftig enthalten solle." Erst 1807 wurde Afsprung Professor am Gymnasium, besonders für das Griechische, starb aber 1808. — Auch Nicolai fällt (Reise u. s. w. IX, S. 103) über das Ulmer Unterrichtswesen ein

[1] A. Messer, Die Reform des Schulwesens u. s. w. 1897, und Joh. Jos. Friedr. Steigentesch's „Abhandlung von Verbesserung des Unterrichts der Jugend in den Kurf. Mainzischen Staaten 1771". Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen. I. Programm des Großh. Gymnasiums zu Gießen 1897. II. 1898.

[2] Fr. Pressel in den Württemb. Jahrbüchern 1865, S. 277.

Digitized by Google

sehr ungünstiges Urteil, namentlich darüber, daß wegen der theologischen beneficia jeder Handwerker seinen Sohn lateinisch lernen lasse. Übrigens wurde 1791 von dem Professor J. Chr. Schmid ein neuer Schulplan vorgelegt, nach welchem in vier unteren Klassen nur die allgemeinen brauchbaren Kenntnisse gelehrt werden sollen, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Geometrie, Naturgeschichte, dann sollen in drei höheren Lateinisch, Griechisch und Philosophie für die künftigen Studierenden hinzukommen, was also eine Art Realgymnasium mit nichtsprachlichem Unterbau gegeben hätte. Doch wurde diese „Reform“, die ein Zeichen der Zeitströmung ist, nicht ausgeführt. —

Für den Betrieb des Unterrichts in den alten Sprachen sind lehrreich die Grammatiken, von denen einige der gebräuchlichsten beschrieben werden sollen.

Sehr verbreitet war die lateinische Grammatik von Chr. Cellarius;[1] zuerst 1689 erschienen, wurde sie seit 1739 von J. M. Gesner neu bearbeitet (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 257). Dieser bemerkt in seiner Vorrede (vom 8. Dezember 1739): „Die Grammatik des Cellarius ist eine gute Grammatik und nützlich zu gebrauchen. Sie ist zur allgemeinen Einführung am besten geeignet mit einigen Verbesserungen, zumal ihre Terminologie schon den Lehrern und Schülern im allgemeinen bekannt ist. Daher ist auch nicht viel zu ändern gewesen.“ Als bemerkenswerte Verbesserungen führt er an: daß in den Paradigmen der Deklination und Konjugation die Endungen, die „sog. Casus“, durch den Druck unterschieden und dadurch die Vergleichung mit dem allgemeinen typo und die Nachahmung erleichtert; daß das Fut. ex. nicht wie bisher zum Konjunktiv gezogen; daß die Irregularia zum Teil näher ad analogiam gebracht und dadurch erleichtert werden; daß „im Syntax“ der Grund der Regeln angegeben sei; daß die Konstruktion der Konditional- und Konzessivpartikeln deutlich auseinandergesetzt, die Lehre vom acc. c. inf. richtiger angegeben sei u. a., besonders auch daß die Prosodie nach der kleinen Märkischen Grammatik und Anhänge über das römische Geld beigefügt seien. Mit dem Gebrauch der Grammatik ist aber der des liber memorialis zu verbinden, den Gesner daher ebenfalls revidiert hat. Große Grammatiken seien für den Lehrer oder zum Nachschlagen in der obersten Klasse; für den Zweck des Verständnisses der Schriftsteller und des korrekten schriftlichen und mündlichen Ausdrucks genüge diese (sehr richtig, auch für heute). Lektüre und Anwendung sei ja besser als das mechanische Auswendiglernen der grammatischen Regeln und Ausnahmen, man lerne z. B. das genus der Wörter viel besser durch den Gebrauch. In der That sind Hauptvorzüge der Grammatik schon ihre Kürze (Ausg. 1759 nur 205 S. 8) und ihre deutsche Fassung. Cellarius selbst hebt in der Vorrede als besonderen Vorzug, neben der Kürze und Deutlichkeit, die „typi der Endungen“

[1] Trotz der großen Verbreitung ist das Buch jetzt sehr selten geworden. Nach vergeblichen Anfragen bei verschiedenen großen Bibliotheken habe ich es von der k. Universitätsbibliothek in Göttingen erhalten, in der Ausgabe von 1759.

Digitized by Google

hervor, „welche den Vorteil haben, daß die Jugend von dem unverständigen Plappern ab und zu einem vernünftigen Nachsinnen bei Zeiten angeführet werde.“ Die Ordnung ist folgende: Belehrung über die Redeteile, die Komparation der Adjektiven, Genus der Wörter (wobei noch manche unnötige Ausnahme), S. 1—8; die Deklination, „die man aus dem Genitiv unterscheidet: ae, i“ u. s. w.: eine Tabelle giebt die Endungen an; Paradigma der 1. Dekl. ist faba. Stammesendungen sind nicht angegeben, nur die Endbuchstaben des Worts. S. 22 folgen die Pronomina, S. 27 Verborum Conjngatio incl. Anomala und Impersonalia, bis S. 72. Vom Konjunktiv heißt es: „der C. wird durch eine gewisse Particulam angehänget oder nachgesetzt, es stecken aber auch Optativ, Potentialis und Concessivus darin; auch steht er statt Imperativ: Moriatur.“ Gerundium und Supinum werden als „eigentliche Nomina verbalia“ bezeichnet. Auch beim Verbum fehlt die Angabe des Stammes, dafür der Inf.: are, ere u. s. w. Es folgt eine „allgemeine Vorstellung“ aller Konjugation, Tabelle der Endungen, Sum und die vier typi; dann possum, volo u. s. w. Bei den Impersonalia tritt noch auf oportet me ich muß. Bei den Irregularia werden kurze Bemerkungen beigefügt, wie, daß eine Konjugation in eine andere übergehe, so cnbare cubui, jubeo in Conjug. III mit Sup. jussum. S. 72 Adverbia, 76 Präpositionen, 77 Konjunktionen. Von S. 79 an Syntax, zunächst nach den Kasus angeordnet: Syntaxis Nominativi, Genitivi u. s. w. Der Genitiv hat 12 Regeln des Gebrauchs; die Termini Gen. qnal., pretii, Dat. commodi u. s. w. finden sich noch nicht; beim Dativ sind es 3, beim Accusativ 7, beim Ablativ 8 solche Regeln. S. 94 Syntaxis Conjunctivi mit den betr. Konjunktionen. Die Angaben sind noch äußerlich: „Cnm (oder Qunm) hat den Conj., wenn es zum Anfang einer periodi compositae steht, den Ind., wenn der Satz vorhergeht, dessen Ursache durch die Partikel angeführt werden soll: Gratulor tibi cum vales“; oder: „Quum als, da, mit Conj., wenn ein Impf. oder Plusqpf. folgen soll, bei anderen Tempp. der Ind., Cum andivi, veni“. „Quod hat bald Ind., bald Conj.“. „Ut folgt auf die Wörter mit So“. Für den Acc. c. inf., „welcher doch auch im Deutschen nicht ganz ungewöhnlich ist“, wird angeführt: „Videbam illum jacere ich sah ihn liegen“. S. 104 Ger., Sup., Partic. S. 106 Synt. ornata für stilistische Übungen: Wortstellung, Erweiterung des Satzes, Wegwerfung (ali—quis), Konstruktion der Participia und ihre Auflösungen; das Partic. abs. wird als „Duo ablativi consequentiae“ aufgeführt. S. 118 Synt. figurata: Asyndeton, Ellipsis u. s. w. S. 122 Orthographie. S. 126 Prosodie: Quantität, Scansion, Metra. S. 138 Numeralia. S. 142 As und Pecunia. S. 144 Versus memoriales de figuris, differentiis vocum (Est acer in silvis u. s. w.), 141 Verse. S. 148 Calendarium, Pondera Romana; Mensura, Computatio pecuniae (für den praktischen Gebrauch). Von S. 163 folgt ein Tirocinium paradigmaticum in usum declinationum et coujugationum, lateinische Sätze zur Einübung der Formen, S. 177 Tiroc. dia-

logicum continens centuriam colloquiorum, sachlich in decuriae geordnet: 1. De rebus matutinis (Surgendi tempus), de induendis vestibus. 2. De re scholastica. 3. De prandio (dabei einzelne Gerichte: de carne elixa, assa, de piscibus). 4. De re scholastica pomeridiana. 5. De rebus sacris. 6. De virtutibus. 7. 8. De rebus variis. 9. De coena. 10. De rebus coenam insequentibus, also für den praktischen Gebrauch des Lateinsprechens.

Daneben war viel im Gebrauch die Verbesserte und erleichterte lateinische Grammatik von Joachim Lange, Professor der Theologie in Halle 1709—1744, zuerst 1707 (ich benutze die 24. Aufl. 1738, 407 S.), zuletzt in 60. Aufl. 1819. In der Einleitung (S. 1—49) wird bemerkt, daß man im allgemeinen zu sehr auf Gedächtnis und Verstand anstatt auf den Willen acht habe: „in den unteren Klassen läßt man nebst einigen Psalmen den Catechismus, in den oberen ein Compendium theologicum lernen"; mancher Lehrer diktiere noch einen Kommentar dazu, denn er wisse eine Stunde sonst nicht recht hinzubringen; ein großer Irrtum sei, daß die Grammatiken lateinisch geschrieben seien, was doch unter hundert Schullehrern kaum einer mehr gutheiße; auch seien sie zu weitläufig, wie z. B. Rhenii Syntaxis, welche am meisten gebraucht werde, aus 177 Regeln und etlichen 100 Exceptionen bestehe. Lange will die ganze Syntax in sieben Hauptregeln zusammenfassen und „diese haben eine richtige und fast mathematische Hinlänglichkeit"; nur das Nötigste sei auswendig zu lernen. Die einzelnen Teile der Grammatik sind: 1.—3. Formenlehre, Substantivum, Verbum, Particulae S. 50—128; 4. Syntax S. 129—252; 5. De copia vocabulorum — S. 339; 6. De poetica. In einem „Methodus" wird gesagt, man solle einen fünffachen Kursus nehmen, so daß man zuerst nur das Regelmäßige und Nötigste vornehme und stufenweise Genaueres hinzubringe. Definiert wird die Grammatik natürlich als Anweisung zum Verstehen, Schreiben und Sprechen des Lateinischen. Beim Verbum werden zwar die Endungen besonders angezeigt Ind. o, Conj. m, —bam, —rem u. s. w., aber von Stamm ist keine Rede; possum wird aus potis sum abgeleitet, bei nolo und malo aber nichts bemerkt; „Conjunktiv ist, wenn ich etwas mit den Particulis auf ungewisse Art anführe". Die sieben syntaktischen Hauptregeln sind: 1. Das Adjektiv kommt mit seinem Substantiv überein; 2.—6. Rektion der Kasus, in welche fast alles hineingeschoben wird; 7. Der Indicativus wird gebraucht, wenn ich ausdrücklich frage oder etwas schlechthin und gewiß anzeige, der Conjunctivus, wenn ich etwas durch „können, sollen, mögen" auf ungewisse Art ausspreche. Zu jeder Regel ist eine Anzahl von Beispielen, meist aus den alten Schriftstellern, gegeben. Eine große Rolle spielt die Ergänzung: Beim Gen. partitivus (welche Bezeichnung nicht gebraucht wird) ist e numero, bei hominis est ist proprium, bei dolere casum ob oder propter zu ergänzen; accusare furti scil. crimine u. s. w.; beim Accus. c. inf. heißt es: er stehe, wenn quod, ut, quia ausgelassen werden. Beigefügt sind Anmerkungen über Latinismen und Germanismen, ein Wörterver-

zeichnis nach Wortarten alphabetisch geordnet, eine Prosodie und Poetik, die Orthographie, endlich eine Sammlung von kurzen Dialogi für den praktischen Gebrauch, häufig mit sittlich-religiösen Anspielungen verbrämt; im ganzen ziemlich geschmacklos. Eine Verkürzung des Stoffes ist gegenüber den früheren Grammatiken anzuerkennen, ebenso die deutsche Fassung (nach Cellarius' Vorgang); der Hauptfehler ist der Mangel an Verständnis des inneren Baus der Sprache und an Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen; Hauptzweck ist immer noch der Gebrauch, wie denn Lange bemerkt, daß die Sprache nur ein gelehrtes Werkzeug, aber an sich ein wesentliches Stück der wahren Gelehrsamkeit sei.

Weit umfangreicher, nämlich 823 enggedruckte Seiten stark, ist die „Vollständigere lateinische Grammatica Marchica", auf Befehl des Königs Friedrich Wilhelm I. von den „rectores und conrectores der vier gymnasiorum" in Berlin verfaßt und 1728 herausgegeben. Rektoren waren damals am Grauen Kloster J. L. Frisch (s. u.), am Joachimsthal J. Elsner, am Cöllnischen Gymnasium F. Bake; der vierte (beim Friedrichswerderschen Gymnasium ist der Name nicht bekannt) vielleicht J. Audouy am französischen Gymnasium.[1] Dieser „vollständigeren" Grammatik war ein „Compendium für Anfänger" vorangegangen, ein kurzer Auszug erschien 1739. Die Herausgeber sagen in der Vorrede (nach der Auflage von 1751): sie haben sich besonders beflissen, deutliche Regeln, nützliche Anmerkungen und eine Menge lehrreicher und nützlicher Exempel aus bewährten Auctoribus zu setzen, auch auf Varianten Rücksicht zu nehmen; es sei aber keineswegs ihre Absicht, daß alles, was darin enthalten sei, von Wort zu Wort solle auswendig gelernt werden (823 Seiten!), was eine große Marter wäre, sondern es sollen die aus dem Compendium gelernten Regeln wiederholt und einige (!) Anmerkungen dazu gethan werden. Eigentümlich ist, daß die Motio Nominum, Comparatio Adjectivorum, die Grundregeln der Deklination vorangehen. Die Definitionen sind meist die hergebrachten, z. B. Conjunktiv ist, wenn man etwas mit oder ohne Partikeln ungewiß anführt. Die Unterscheidung von Stamm und Endung und daher eine richtige Flexionslehre fehlt noch; es heißt z. B. sehr äußerlich: das Particip. futuri activi thut zur Endung u des Sup. II noch rus hinzu u. dgl. Für die Einteilung der Syntax sind hauptsächlich die Casus maßgebend. Den Schluß bilden Abschnitte über die Prosodie, Orthographie und figurae. Der Arbeit liegt eine umfassende Belesenheit in den Auctores zu Grunde und es findet sich eine ansehnliche Zahl von richtigen grammatischen, namentlich stilistischen Bemerkungen, aber, abgesehen von vielem Unrichtigen, fehlt es noch sehr an tieferer Ergründung der Sprache und ihrer Entwicklung. Die „vollständigere" Fassung ist auch für die Schüler viel zu weitläufig und enthält vieles Unnötige. Diese besonders in der Mark Brandenburg gebrauchte Grammatik wurde, wie viele anderen,

[1] S. L. Wiese, D. höh. Schulen. I.

Digitized by Google

gegen das Ende des 18. Jahrhunderts allmählich verdrängt durch die von J. G. Scheller (die ausführlichere 1779, die kürzere 1780) und die von Chr. G. Bröder (seit 1787), welche sich besonders „durch die übersichtliche Anordnung der Formenlehre und durch Deutlichkeit der Syntax“ empfahl; letztere soll da und dort jetzt noch in Gebrauch sein (Eckstein, Lat. Unt. S. 147).

Eine „erleichterte lateinische Grammatik“ wurde auch verfaßt von dem Professor der Eloquenz am hochfürstlichen Gymnasium zu Stuttgart, H. Chr. Knebel, „vornehmlich für die Schulen im Herzogthum Wirtemberg“ (1726). Die bisher gebrauchten Grammatiken, bemerkt er, ließen besonders eine genaue und ausführliche Syntax vermissen, namentlich aber seien die einzelnen Regeln unter die partes orationis verteilt, so daß die größte Konfusion entstehe; daher sei eine bessere Ordnung nötig geworden. In der Orthographie ist einiges erweitert, beim Substantivum und Adjektivum, wie beim Verbum ist der Stoff in der That zweckmäßiger geordnet als sonst gewöhnlich. In der Syntax folgen auf die Hauptregeln 1. observationes, welche die Regeln „gleichsam zergliedern und illustrieren, 2. notae, welche eine partikuläre Anmerkung und Exception enthalten, 3. obeliscif, welche das Schwierigere erläutern, 4. asterisci* für die provectiores“. Dazu kommen Exempla aus den besten auctores. Wie die Regeln, so sind auch diese Observationes u. s. w. in Frageform aufgeführt, „weil methodus erotematica nicht geringen Nutzen bringt“. Die Regeln sind in deutscher Sprache gegeben. Es ist hier noch alles aufs Auswendiglernen berechnet: in fünf Cursus (wie bei Lange) soll allmählich der Inhalt der Grammatik nebst den vocabula gelernt werden. Als Lektüre dienten während des grammatischen Unterrichts nur die Exempla, welche auch zum Teil auswendig zu lernen waren. Die Lektüre der Schriftsteller selbst wird nicht erwähnt. Einen besonders für den praktischen Gebrauch berechneten Teil bildet die Syntaxis discrepantiae oder Anmerkungen über Fälle, „wo in der teutschen Konstruktion von der lateinischen abgewichen wird“, eine Sammlung von allerlei stilistischen Wendungen ohne bestimmte Ordnung, doch mit einer gewissen Aufmerksamkeit auf den richtigen deutschen Ausdruck beim Übersetzen. Dann folgt noch Syntaxis ornata, figurata und Prosodia. Im ganzen 510 enggedruckte Seiten in kl. 8. In der zweiten, wenig veränderten Auflage (1747) wird bemerkt, daß das Buch auch außerhalb Wirtembergs gebraucht werde. In der dritten (1769) ist ein vollständiges Verzeichnis der unregelmäßigen Verba beigefügt, in der Syntax einiges zusammengezogen, auch der „teutsche Ausdruck verbessert“, so „nicht mehr gesagt: ich kame, ich lase, was man fälschlich der sächsischen Sprache nachgemacht hat“, auch nicht mehr „der Tischen“ u. dgl., es heißt jetzt „in den Ländern“ statt „in denen Ländern“. Hinsichtlich der Ordnung und Übersichtlichkeit steht diese „wirtembergische“ Grammatik erheblich hinter der des Cellarius zurück.

Von den griechischen Grammatiken war häufig gebraucht die Grammatica graeca nova von Jacob Weller, seit 1635 Professor der orientalischen

Sprachen in Wittenberg, später Oberhofprediger in Dresden; zuerst 1635, ed. II opera A. Telleri 1636, noch 1781 herausgegeben von J. F. Fischer, in Grimma gebraucht bis 1810. Die Grammatik wird definiert als habitus graecas voces earumque affectiones considerans, ut pure loqui et scribere graece queamus. Zuerst ein langes Kapitel S. 1—59 de literis et mutatione literarum mit Berücksichtigung, teilweise Vermischung der dialektischen Formen; der Standpunkt ist ganz äußerlich, es wird eben „das eine fürs andere gesetzt oder ins andere verwandelt". Dann folgt die Lehre von den Accenten S. 64—91! Beim Artikel findet sich die damals noch gewöhnliche Unterscheidung des artic. praepositivus (ὁ ἡ τό) und postpositivus (= pron. rel.). Als ein besonderes Verdienst bezeichnet Weller, daß er nicht mehr zehn bis elf, sondern nur drei Deklinationen habe, wobei lediglich die Endbuchstaben maßgebend sind; statt der üblichen dreizehn Konjugationen wird nur eine angenommen mit dem Paradigma τύπτω; das Verbum in μι ist eine Nebenform, quae propter concursum vocalium posteriorem mutat in μι. Daß dabei vieles Falsche mit unterläuft, ist nicht zu verwundern. So wird z. B. ein Fut. II angenommen: τυπῶ, λεγῶ; die dialektischen Formen, auch böotische, werden durcheinandergeworfen; die Verba irregularia werden alphabetisch aufgeführt, wobei unregelmäßige Formen häufig auf ein unrichtig angenommenes praes. ind. zurückgeführt werden. Die Syntax begreift 70 Seiten, von denen die Constructio praepositionum fast die Hälfte einnimmt. Es wird hauptsächlich das vom lateinischen Sprachgebrauch Abweichende bemerkt, z. B. ubi Latini ponunt Abl., ibi Graeci frequentissime Gen.; plurima efferunt Graeci per Ind., quae Latini per Conj., z. B. bei indirekten Fragen. Die Zusammenstellung ist ganz äußerlich, z. B. Dativum regunt Verba sequendi, certandi, jubendi (wie „κηλεύω"), utendi, colloquendi; das subaudire dient zur Erklärung. Die Lehre von den Konjunktionen, die Moduslehre, umfaßt nur eine Seite: reliqua usui committenda. Der Fortschritt dieser Grammatik besteht in der Beschränkung der Deklinationen und Konjugationen.

Neben der lateinischen Grammatik von Lange ging her die „Erleichterte griechische Grammatica oder gründliche Anführung zur griechischen Sprache", Halle 1705, zunächst für diejenigen bestimmt, welche das Neue Testament in der Grundsprache zu verstehen suchen; die 2. Aufl. 1711 ist etwas erweitert, die dritte 1716 für griechisch Lernende überhaupt bearbeitet. Bei der 1. Aufl. wird ein Arzt Juncker, bei der zweiten Wesselmann, bei der dritten J. H. Schulze als Bearbeiter genannt; die folgenden Auflagen sind von Hier. Freyer (Eckstein S. 393, 360 eng gedruckte Seiten in kl. 8). Als Aussprache ist die Reuchlinische vorgeschrieben, „kommt mit der heutigen griechischen Mundart überein", und „wobei sonderlich die Buchstaben δ und ϑ was delikates haben, so sich nicht wohl (schriftlich) ausdrücken lässet". Auf die Lehre von den Buchstaben und Accenten folgen die partes orationis, Artikel und Deklination. Zu den Paradigmen ist immer eine

größere Zahl von Wörtern zur Übung beigefügt, auch viele Ausnahmen und Besonderheiten, Bemerkungen über das Genus, Heteroklita u. dgl. Die dritte Deklination, „wo gar viel zusammenläuft", hat die Einteilung: 1. Wörter, die ungleiche Silben haben, 2. die kontrahierten, wie τεῖχος, αἰδώς, aber auch βασιλεύς; 3. die gar besonders dekliniert werden, „dazu gehört auch das allerschönste Nomen Ἰησοῦς". Vom Stamm ist nicht die Rede. Dann folgt Deklination der Adjektiva und Komparation; zu μέγας wird genannt μεγαλειότερος, μείζων, μάσσων, zu μακρός μηκίων; sodann Wortbildung, Pronomen, Verbum. Es werden vier genera Verbi unterschieden, nämlich auch Neutrum, wie πάσχω, ὑπάρχω. Bei den Formen ist auf das Neue Testament besonders Rücksicht genommen. Überall eine den Anfänger verwirrende Menge von Ausnahmen. Ein Fortschritt ist, daß beim Verbum die „Kenn- oder Endbuchstaben" angegeben sind; im τύπτω soll das τ des Wohlklangs wegen attice hinzugefügt sein. Als regelmäßig wird noch das Fut. II τυπῶ aufgeführt. Doch ist wenigstens der Versuch gemacht, gewisse allgemeine Gesichtspunkte aufzustellen; freilich spielt die Verwandlung noch eine große Rolle, überhaupt das „statt", „wird aus". Der Aor. II wird gewöhnlich angegeben, wie ἔφιλον von φιλέω; fut. II φιλῶ; pf. „medii" πέφιλα, τέτιμα. Das Verbum in μι entsteht durch Verwandlung von ω in μι; Formen wie ἐθηκάμην, ἐδωκάμην. Auch bei den Irregularia fehlt es nicht an unrichtigen Formen, z. B. πάσχω Fut. πείσομαι und παθήσω, pf. πεπάθηκα, jonisch πεπάθα, pf. medii πέπονθα „entweder vor πέπονα von πονέω, oder von πανθάνω oder von einem alten themate πένθω, davon auch πένθος die Trauer kommt". Es finden sich Verba wie τάζω, ταννόω fut. τάσω, aor. I ἔτασα, pf. τέτακα, τέθνημι zu τεθναίην u. dgl. S. 214—294 folgt „der Syntax". Beim Artikel spielt „die Ellipsis des Herrn Lamberti Bos" eine große Rolle, τὰ τῆς τύχης sc. ἔργα oder πράγματα, μακάριοι οἱ ἐλεήμονες scil. ἄνθρωποι. „Den Artic. relativus (= pron. rel.) brauchen die Griechen nicht so fleißig als die Lateiner ihren, sondern setzen dafür gern participia, daher sie φιλομέτοχοι genannt werden." Im ganzen fehlt es an Kategorien, daher immer wieder „offtmals, zuweilen, offters" vorkommt. Die Ergänzung der Präpositionen ist sehr häufig, z. B. beim Gen. partic. Der Gen. pretii wird erklärt durch ausgelassenes ἀντί, gen. causae durch ἕνεκα, der der Entfernung durch ἀπό u. s. w. Bei den Konjunktionen, εἰ, ἐάν u. s. w., wird bloß der Modus angegeben, aber nicht die Bedeutung, z. B. bei εἰ „gewöhnlich mit Ind., seltener c. Opt., fast nie mit Conj., ἐάν und ἄν gewöhnlich mit Conj. und Opt." Von einer Bedeutung der Modi an sich ist nichts gesagt, auch von ἄν für sich nichts. Die Beispiele sind vielfach aus dem Alten und Neuen Testament, oder ganz abgelegenen, auch kirchlichen Autoren genommen. Anhänge behandeln die Dialekte, die Prosodie, die figurae grammaticae, Zahlen und Kalender. Trotz ihrer großen Mängel hat „die Hallesche Grammatik alle anderen in Deutschland verdrängt"; sie erfuhr bis 1821 33 Auflagen, namentlich Gesner und Ernesti haben sie empfohlen (Eckstein S. 394). — Es gab

Digitized by Google

auch eine griechische Grammatica Marchica, an der der Rektor Frisch[1] ebenfalls Mitarbeiter war.

Die neueren Sprachen, das Französische, Italienische, seltener das Spanische und Englische, wurden besonders auf den Ritterakademien gelehrt.[2] In Erlangen wurde um 1740 der französische Unterricht von einem Franzosen in vier wöchentlichen Stunden erteilt; man las französische Zeitungen, führte Diskurse über „choisierte Materien", denn „conversations et bons discours à table sont deux écoles fort notables"; es wird hervorgehoben, daß das Französische zu dem sonst schweren und verdrießlichen Latein den Weg bahne, daß aber der größte Nutzen auf Reisen, an den Höfen und bei vornehmer Konversation sich zeige: „durch das Französische allein kann man zu einer galanten Erudition gelangen, weil alle guten Bücher nunmehr in die französische Sprache übersetzt werden". Wie groß die Zahl der in französischer Sprache erschienenen Bücher war, zeigen die Meßkataloge; während des 18. Jahrhunderts stieg die Zahl derselben von 130 auf gegen 2000, dagegen sank die der lateinischen Bücher von fast 5000 auf etwa 2000 herab (Paulsen S. 787). Die Einwanderung der von Ludwig XIV. vertriebenen Hugenotten trug an manchen Orten zum Aufschwung des französischen Unterrichts wesentlich bei. Wenn schon im 17. Jahrhundert französische Schulmeister sich fanden, so vermehrte sich die Zahl der Sprachlehrer jetzt sehr erheblich. Doch blieb das Französische in der Regel dem Privatunterricht überlassen; selbst in Straßburg wurde in der Mitte des 18. Jahrhunderts Französisch noch nicht offiziell gelehrt. Im Pädagogium zu Halle fand es Eingang und zwar hauptsächlich wegen der Schüler „von Condition"; seit 1721 zählte es zu den ordentlichen Fächern, in welchen geprüft wurde; man hatte drei Klassen mit je zwölf wöchentlichen Stunden (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 265). Je mehr auch die besseren Familien aus dem Bürgerstand, namentlich Kaufmannsfamilien, das Bedürfnis des Französischen empfanden, desto verbreiteter wurde der Unterricht, doch mochte es häufig an geeigneten Lehrern und an zahlungsfähigen Schülern fehlen. Als regelmäßiges Fach erscheint das Französische 1686 in Stuttgart, 1703 in Darmstadt, 1730 in Königsberg-Altstadt, 1715 in Aschersleben, 1718 in Gotha,

[1] Der durch seine vielseitige Bildung hervorragende Schulmann, der ursprünglich Theolog war, kam nach vielfachen Reisen und Schicksalen 1706 als Subrektor an das Graue Kloster, wurde 1708 Konrektor und auf Leibnizens Empfehlung, den er in der russischen Sprache unterrichtete, Mitglied der königl. Societät der Wissenschaften, 1727 Rektor. Seine Hauptwerke sind das erste deutsche Lexikon, die Frucht dreißigjähriger Arbeit: Teutsch-Lateinisches Wörterbuch u. s. w., 2 Teile, Berlin 1741; Beschreibung von allerlei Insekten in Deutschland u. s. w. mit 273 Kupfertäfelchen, Berlin 1720—1738; Vorstellung der Vögel in Deutschland, und beiläufig auch einiger fremden, mit ihren natürlichen Farben, Berlin 1743—1763 (Mitarbeiter und Fortsetzer waren seine zwei Söhne. Die vortrefflichen Abbildungen wurden von Kennern sehr geschätzt); Dictionnaire nouveau des passagers françois-allemand et allemand-françois. 2 Teile. Leipzig 1712 (8. Aufl. 1780). Er starb 1743.

[2] K. Dorfeld, Zur Geschichte des franz. Unterrichts. Progr. d. Gymnas. Gießen 1892.

um dieselbe Zeit im Joachimsthal und im Grauen Kloster zu Berlin, 1722 in Bautzen, 1733 in Weimar u. s. w. An der Heckerschen Realschule in Berlin war es ordentliches Fach, was wieder andere Schulen zur Nachahmung veranlaßte. In den Mecklenburgischen Gelehrten Nachrichten heißt es 1753: „Ein Teutscher, der die Ausbesserung seines Geschmacks mit etwas anderem als mit Erlernung des Französischen anfängt, geht einen Irrweg". Man las Chrestomathien, wie die von Hecker und Gedike, und französische Autoren, wie Fénélons Télémaque, Marmontels Contes moraux, Robinson de Campe, Voltaires Henriade. In der Frankfurter Schulordnung von 1765 wird das Französische, „obwohl heutzutage sehr nötig", doch aus dem Gymnasium verwiesen und den „in ziemlicher Anzahl sich hier befindenden Lehr- und Sprachmeistern" überlassen. Allmählich wurden von den Schülern neben den lateinischen und deutschen Reden auch französische gehalten. An der Hohen Karlsschule verstand sich dies von selbst. Die kursächsische Ordnung von 1773 ermahnt zum Betrieb des Französischen, „wo Sprachmeister dazu vorhanden sind", die Kenntnis desselben gehöre jetzt zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl als zum Umgang mit der Welt.

An den philanthropinistischen Anstalten war die Erlernung des Französischen die Konsequenz der praktischen Richtung. Daß auch Friedrich d. Gr. und Zedlitz dem Französischen Eingang gewährten, ist schon bemerkt worden. Das Ziel war Erlangung einer richtigen Aussprache und möglichster Fertigkeit in der Konversation; Grammatik und Lektüre, sowie die schriftlichen und mündlichen Übungen, vorzüglich das Abfassen von Briefen, dienten diesem Zweck, weshalb auch das Auswendiglernen von Wörtern und Redensarten, sowie der Gebrauch von Konversationsbüchern eine große Rolle spielte. Doch machte sich neben der praktischen Richtung auch die grammatische Methode mehr und mehr geltend. Der Trarbacher Rektor Schatz ließ 1724 einen „französischen Langius" drucken, d. h. eine „erleichterte französische Grammatik", welche nach dem Muster des lateinischen Lange eingerichtet war; später war die Grammatik von Meidinger am verbreitetsten. Übrigens mag der Unterricht oft sehr mangelhaft gewesen sein; F. A. Wolf sagt in seinem Bericht über das Joachimsthal 1809 (Arnoldt I, S. 147), daß der französische Unterricht, wie er seither hat gegeben werden können, kaum für ein paar der untersten Klassen genüge, so daß ein neuer geschickter Lehrer ein äußerst großes Bedürfnis sei.

Der g e o g r a p h i s c h e Unterricht, welcher in den Schulordnungen des 17. Jahrhunderts vereinzelt vorkommt (s. o. S. 78), aber wohl sehr dürftig war und mehr als Nebensach in Privatstunden betrieben wurde, wird seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts häufig erwähnt; förderlich war besonders der Vorgang Halles. Doch war der Nutzen dieses Unterrichts ohne Zweifel nicht erheblich; teils fehlte es an geeigneten Lehrern — die Geographie wurde oft mit Mathematik oder Geschichte verbunden, bisweilen aber auch dem Cantor übertragen —, teils an Beteiligung und Interesse von

seiten der Schüler. Der Betrieb dieses Fachs hatte auch wenig Anziehendes, denn in der Regel dienten als Lehrbuch die „Kurtzen Fragen aus der Neuen und Alten Geographie u. s. w." von Joh. Hübner, Rektor zu Merseburg, dann in Hamburg (gestorben 1731). Das Buch, zuerst 1693 erschienen, erlebte sehr viele Auflagen. In der (mir vorliegenden) 17. von 1707 umfaßt es, neben der „Einleitung vor die Anfänger" von gegen 100 Seiten, 1003 Seiten in kl. 8. Die Einleitung gibt nach einer kurzen Anleitung zum Gebrauch der Landkarte nur kurze Fragen und Antworten „vor die Anfänger". Z. B. „Was ist in Schwaben zu merken?" Antw. „Würtemberg ist ein Herzogtum, darinnen merket man: Stutgard die Residenz, Tübingen die Universität, Hohen Twiel die Vestung". Augsburg ist eine schöne freie, Ulm eine berühmte freie, Memmingen eine gute, Lindau eine reiche, Heilbrunn eine merkwürdige Reichsstadt. Im Hauptteil fallen 20 Seiten auf Schwaben; es werden aufgezählt die dortigen Reichsfürsten mit ihren Besitzungen, der Kaiser, die Reichsgrafen, die Reichsstädte, die geistlichen Fürsten, die unmittelbaren Prälaten und Äbtissinnen; bei jedem Ort ist die Lage angegeben, wo möglich der lateinische Name (denn es könne niemand den Namen eines Gelehrten in Deutschland behaupten, der nicht sowohl den Mund als die Feder in den zwei Hauptsprachen unseres Vaterlandes fertig, deutlich und zierlich zu gebrauchen wisse), etwaige Merkwürdigkeiten und da und dort Historisches; aber die Einwohnerzahl fehlt. Die Angaben sind sehr verschieden, bald genauer, z. B. „liegt am Fluß N.", bald sehr unbestimmt, z. B. „liegt nicht weit von N., Buchhorn liegt nicht weit von Lindau", Ravensburg und Biberach „liegen auch da herum". Der letzte Teil „Zum Globo" enthält eine Art mathematischer Geographie: „denn es kann alles viel besser auf dem Globo gewiesen werden", als auf der Landkarte. Das Buch ist mit seinen zahllosen Fragen und Antworten zum Auswendiglernen eingerichtet, so daß auch dieses Fach eine Marter für die Schüler geworden sein muß; die Anordnung ist lediglich topographisch, von einem inneren Zusammenhang zwischen dem Land und seinen Bewohnern findet sich keine Ahnung. Dagegen bringt Hübner die Geographie in Verbindung mit den politischen Wissenschaften, für deren Liebhaber sie das Abc sei: wer sie mit Nutzen dozieren wolle, müsse mit einem Auge auf die Landkarte sehen, das andere in der Historie, der Genealogie, im jure publico, in der politica, in den Zeitungen und in anderen Prinzipalwissenschaften herumgehen lassen. — Gegen das Ende des Jahrhunderts wurde wohl da und dort ein Anlauf zu lebendigerer Behandlung genommen, wie z. B. in der Hohen Karlsschule zu Stuttgart oder im Carolinum zu Braunschweig; aber es fehlte an Erkenntnis der Sache und an Methode; über Hübners Standpunkt kam man wohl in der Regel nicht hinaus.

Joh. Hübner gab auch heraus „2 × 52 auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testament", zuerst 1713; in der Auflage von 1725 hat das Buch 480 Seiten. Er gibt immer zuerst eine Erzählung aus der Bibel, dann

„deutliche Fragen, nützliche Lehren und — in je 6 Versen — heilige oder gottselige Gedanken". Z. B. bei Saul: „Durch Ungehorsam hat sich Saul zuerst vergangen, Drauf folgte Heuchelei und Blutvergießen nach: Und endlich wollt' er Rat durch Zauberei erlangen, Bis er sich auf die letzt mit eigner Hand erstach. Hilf Himmel, kann man sich in Sünden so vergehen? So will ich lieber flugs der ersten widerstehen." Das Buch wurde in die meisten europäischen Sprachen übersetzt. Verbreitet waren auch desselben Verfassers LII historiae sacrae Veteris Testamenti, welche aber bloß Erzählung enthalten (Aufl. von 1737 90 Seiten). — Über die geschichtlichen Lehrbücher, zu welchen lange nichts wesentlich Neues hinzukam, s. S. 79.

Die Erfolge des Unterrichts mußten schon dadurch beeinträchtigt werden, daß der Besuch der Schule unregelmäßig und willkürlich war und daß ein Teil des Lernstoffs der Privatthätigkeit überlassen wurde. Über den ersten Punkt wird häufig Klage geführt. Hinsichtlich des Besuchs der akademischen Vorlesungen sagt J. M. Gesner (Isag. § 17): Olim per totum diem audiebant, quod nunc dissuadent quidam, ne obruant se iuvenes. Hodie duae horae dicantur τῇ θερμοποσίᾳ; dum veniant ciniflones, dum calefiant calamistri, dum crispentur crines, abeunt horae. Vom Gymnasium zu Bayreuth wird um 1726 berichtet, die Primaner haben die Lehrstunden ganz nach Gefallen besucht und auch den verhängten Strafen sich nicht unterworfen (Programm 1864). Befördert wurde das Wegbleiben durch die an vielen Orten fortdauernde Verwendung eines Teils der Schüler zur Begleitung bei Beerdigungen. So nahmen z. B. am Andreanum in Hildesheim um 1740 die der Prima angehörigen Chorschüler, und dies waren die meisten, am Unterricht im Griechischen gar keinen, am Lateinischen nur wenig Teil und es wird geklagt, daß sie so viel im Wirtshaus liegen, aber sie gebrauchen den thörichten Vorwand: „Wir sind Chorschüler und Sänger, die genug thun, wenn sie ihren ermüdeten Hals in ein Wirtshaus tragen und da wiederum abspülen und erquicken" (Programm 1862). Die Schulordnungen bekämpfen dies Unwesen sehr oft. In der von Weimar 1712 heißt es (Vormbaum III, S. 196): „Denen lectionibus sollen die Discipuln in allen Stunden beiwohnen und soll die kahle Entschuldigung: ich lerne kein Griechisch, mag keine Verse machen u. s. w., nicht geduldet, viel weniger das Auslaufen aus den Stunden gestattet werden." Aber es half dies, wie es scheint, nicht viel. In Helmstedt klagt 1750 der Kantor, die Primaner seien den ganzen Winter über nicht zehn- oder zwölfmal in der Schule gewesen, von vier Wochen vor bis drei Wochen nach Ostern haben sie sich gar nicht sehen lassen (Programm 1861). Solange F. A. Wolf auf dem Gymnasium zu Nordhausen war, besuchte er die Lektionen ganz nach Belieben, meist gar nicht (Körte I, S. 25); er hat daher auch in den Statuten, die er als Rektor in Osterode gab, diesen Punkt besonders ausführlich behandelt (ebendas. II, S. 205). In seinem Bericht über das Joachimsthalsche Gymnasium zu Berlin vom 18. Februar 1809 sagt er,

Digitized by Google

daß während gewisser Lektionen ganze Haufen junger Leute unbeschäftigt bleiben und sich in den leeren Räumen des Gymnasiums herumtreiben und daß die gröbsten Mißbräuche „und gleichsam akademische Freiheiten“, z. B. das Versäumnis ganzer Tage und Lehrstunden augenblicklich abgestellt werden müssen (Arnoldt I, S. 145). Nicht weniges wurde ausdrücklich auf den Privatunterricht verwiesen. Solche Gegenstände, welche erst in den Lehrplan aufgenommen werden sollten, welche oft den Lehrern widerwärtig waren, wurden als Privatsache behandelt; so in Lüneburg um 1700 Geschichte und Geographie, Mathematik und neuere Sprachen (Programm 1869), in Stuttgart wurde erst 1795 die Privatlektion abgestellt (s. o. S. 80) und die Zahl der öffentlichen Lektionen erhöht. Joachim Lange hebt in der Vorrede seiner lateinischen Grammatik besonders hervor, „daß man bei uns, in Halle, niemand duldet, der nicht die öffentlichen Lektionen fleißig besucht: ein solcher hat Entziehung der beneficia oder Entlassung zu erwarten: aut locum aut mores muta.“ In Merseburg bestanden in jeder Klasse vier besonders bezahlte Privatstunden und es wird darüber geklagt, daß die Lehrer die Schüler „offtmals als mit Gewalt zu denselben anhalten und wo sie sich weigerten, bei der öffentlichen Information sie übersehen und zurücksetzen“; es sollen aber vielmehr die Schulstunden „besser als bisher in acht genommen werden“. Der Rektor Irmisch in Plauen erteilte 1740 22 öffentliche und 16 Privatlektionen, worunter einige in Französisch und Italienisch „privatissime“ (Programm 1855). Der Stand der Disziplin war überhaupt an vielen Orten sehr mangelhaft, oft, nach heutigen Begriffen, geradezu unglaublich, ein Punkt, dessen genauere Besprechung zu weit führen würde. Auch die Beschaffenheit der Lehrer läßt offenbar vieles zu wünschen übrig, was nicht Wunder nehmen kann, wenn man erwägt, daß ein geachteter Lehrstand als solcher nicht bestand und daß die Besoldung unzureichend war; in der Regel galt immer noch eine Schulstelle als Übergang zum geistlichen Amt. In J. G. Schummels „Spitzbart“ (Leipzig 1779, S. 236) heißt es: „Ist irgend ein Stand recht eigentlich dazu gemacht, Karikaturen von menschlichen Charakteren zu zeigen, so ist es gewiß der Schulstand. Nur die wenigsten Schulleute haben Gelegenheit, sich, ich will nicht einmal sagen in der großen, sondern nur in der gesitteten Welt zu bilden; Verachtung oder Fleiß oder Armut schließen sie davon fast gänzlich aus. Das originale Gepräge also, was bei uns anderen in der menschlichen Gesellschaft bald abgeschliffen wird, bleibt bei ihnen unverändert. Sie sind von keinen kritischen Beobachtern und Beobachterinnen ihrer kleinen Thorheiten und Leidenschaften umgeben, sondern nur von Kindern und Jünglingen, vor denen sie thun zu können glauben, was ihnen beliebt; überdem hindert die Aufmerksamkeit, die sie auf den Unterricht wenden müssen, die Beobachtung ihrer selbst,“ woher denn manche Sonderbarkeiten und Untugenden kommen.

Man suchte nicht selten den Zudrang zu den akademischen Studien durch Abmahnung und Verbot zu verhindern. So heißt es in einem Edikt des

Königs Friedrich I. von Preußen vom 25. August 1708: „Was gestalt bereits vor vielen Zeiten her geklaget worden, daß die Studia in allen Facultäten dadurch in Abgang und fast in Verachtung geraten, weilen ein jeder bis auf Handwerker und Bauern seine Söhne ohne Unterschied der Ingeniorum und Capacität studieren lassen will", so sollen die Magistrate fleißig acht haben auf die Jugend, sollen unter den Ingeniis einen Selectum machen, und diejenigen, „welche entweder wegen Stupidität, Trägheit oder Mangel des Lustes und Triebs oder auch anderer Ursachen zum Studieren unfähig sind, in Zeiten davon ab- und zur Erlernung einer Manufactur, Handwerks oder anderen redlichen Profession anweisen." Ähnliche Verordnungen ergingen in anderen Ländern. In Hannover verordnete 1722 ein Edikt, „wie es ratione der Schuljugend mit dem scrutinio ingeniorum gehalten werden solle". Vom Studium werden diejenigen abgemahnt, welche nicht besondere Befähigung dazu haben, zumal aus den unteren Ständen; solche sollen auch keine Stipendia erhalten. Es werden Prüfungen eingerichtet, sowohl nach dem vierzehnten Jahre, wobei dann die nicht qualifizierten in der Stille zurückgewiesen werden sollen, als auch nach dem achtzehnten Jahr: von dem Ausfall der letzten Prüfung wird die Konferierung von Stipendien und die Anstellung abhängig gemacht. Es scheint aber, daß das Edikt wenig Wirkung hatte. Im Herzogtum Württemberg sagt eine Verordnung vom Jahr 1736: „Es solle sich keiner von unseren Unterthanen, besonders aus der Bauernschaft, unterstehen, für seine Söhne um Aufnahme in das Kloster (Seminar) nachzusuchen, außer sie seien mit besonders fähigen ingeniis und anderer erforderlicher Schicklichkeit versehen; solche sollen lieber zur Erlernung anderer Professionen und Künste, besonders zu Maurer- und Zimmerhandwerken angehalten werden." Dasselbe verordnet ein Generalreskript vom Jahr 1749 hinsichtlich der Aufnahme in das Stift zu Tübingen. 1772 wird darauf aufmerksam gemacht, daß manche junge Leute „noch allzujung" und ohne gehörige Vorbereitung zur Universität kommen; und 1788 wird geradezu verboten, daß „Handwerker, Bauern, niedere herrschaftliche und Communebediente, z. B. Förster, Schulzen, Bürgermeister, Krämer u. s. w. ihre Söhne dem geistlichen Stand widmen". Noch 1811 „haben S. Königl. Majestät (König Friedrich) allergnädigst geruht, daß, sowie die Söhne der Handwerker und Bauern überhaupt nicht studieren sollen, bei denselben auch die Aufnahme in die geistlichen Seminarien nicht stattfinden könne" (Hirzel, Schulgesetze). In Bayreuth wurde unter Markgraf Friedrich Karl (seit 1726) befohlen, daß Schüler, welchen es an Gaben und Fähigkeiten fehle, zur rechten Zeit von den Studien entfernt und in eine andere Lebensbahn gewiesen werden sollen (J. Chr. Held, Schulreden, S. 278). Das Richtige finden wir bei J. Möser (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 23). Aber solche Beschränkungen trafen wohl nur die Söhne geringer Leute; Söhne vornehmer Familien wurden davon trotz noch so großem Mangel an Ingenium und Kapazität kaum betroffen und der Übergang zur Universität wurde noch lange Zeit sehr weitherzig kontrolliert.

Digitized by Google

Vergleichen wir nun den Stand des humanistischen Schulwesens, wie es im Laufe des 18. Jahrhunderts bis gegen das Ende desselben sich gestaltet hat, mit dem Zustand desselben am Ausgang des 17. Jahrhunderts, so stellt sich doch ein erheblicher Unterschied, ein sehr bemerkenswerter Fortschritt heraus. Vor allem: die realistischen Elemente hatten sich mit unabweisbarer Bedeutung geltend gemacht, sie waren mehr oder weniger in die weitaus meisten Schulen eingedrungen, ganz unberührt hatten sie keine gelassen. Geschichte und Geographie, Mathematik und neuere Sprachen begannen sich einzubürgern. Das Deutsche war fast allgemein ein besonderes Lehrfach geworden, wenn auch der thatsächliche Betrieb nach Umfang und Methode noch sehr unzulänglich war; die Unterrichtssprache und zumeist die Sprache der Grammatik war deutsch geworden, das Ziel war nicht mehr Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache. Die Gelehrtenschule sah sich genötigt, den Anforderungen, wie sie nicht bloß vom praktischen Bedürfnis aus, sondern auch von der Theorie, zumal unter den Einflüssen von Halle, herantraten, wie sie von realistischer Seite und vom Philanthropinismus gestellt wurden, Rechnung zu tragen. Damit tritt eine steigende Differenzierung, ein erstarkender Dualismus der Schulen zu Tag. Innerhalb der humanistischen Schule aber bestehen noch weitgehende Unterschiede: wir dürfen annehmen, daß auch die Anforderungen der Theorie, die Normierungen der Schulordnungen in Wirklichkeit an vielen Orten noch sehr ungenügende Erfüllung fanden. Maßgebend war weithin der Einfluß, der von J. M. Gesner und seinen Anhängern ausging, aber gerade hier fehlte es noch an einem klaren, durchschlagenden zentralen Gesichtspunkt; man hatte zunächst mehr Negation als anerkannte Position. Gesner vertritt eine zwanglose Polymathie, einen encyklopädischen Unterricht, durch den die Schule schon aus Mangel an geeigneten Lehrern und an klarer Methode in ein unruhiges Schwanken geraten mußte. Er lehnte entschieden und mit Recht die traditionelle Weise des mechanischen Auswendiglernens, des Ausgehens von den unverstandenen Regeln der Grammatik ab, er verlangte vor allem Übung des Sprachbewußtseins durch Beispiele und Lektüre. Dies bezeichnet einen unermeßlichen Fortschritt. Aber Gesner ging zu weit, seine Äußerungen über den Gebrauch der Grammatik konnten leicht, ja sie mußten im philanthropinistischen Lager zu einer unverständigen Mißachtung des grammatischen Unterrichts mißbraucht werden; und wie Gesner und seine Schüler, wie namentlich Heyne, den formalen, besonders den ästhetischen Gesichtspunkt betonten, wie sie die Ausbildung und Verbesserung des Urteils und des Geschmacks hervorhoben, so schufen sie damit die Gefahr des Sichverlierens in seichte Phraseologie, in schönthuende Allgemeinheiten, in philanthropinistische Oberflächlichkeit; sie legten großen Wert auf das Griechische, aber in diesem Fach fehlte es sehr an brauchbaren Lehrern. So kündigte sich zwar von verschiedenen Punkten aus eine neue Epoche an, aber man war noch unklar und uneinig, es war noch ein Stadium der Unsicherheit und Unruhe, ein neues Prinzip war noch nicht gefunden; man

warf wohl manches von dem alten Kleid weg, aber ein neues war noch nicht fertig und man setzte wohl auch neue Lappen auf das alte. Es konnte erst gründlich anders werden, als die Anschauungen der Zeit überhaupt sich wandelten, als an die Stelle der Aufklärung neue Humanitätsideale traten, unter deren Einfluß auch die Gelehrtenschule erneut wurde. Zum Eindringen des neuen Geistes war aber noch ein weiteres nötig: die enge Verbindung des Gelehrtenschulwesens mit der Kirche, die Abhängigkeit des philologischen Studiums von der Theologie mußte beseitigt werden, wenn ein zureichendes Studium der philologischen Wissenschaft und die Ausbildung eines der Sache sich voll hingebenden Lehrerstandes möglich werden sollte. Der Beginn der neuen Epoche knüpft sich an die Namen einer Anzahl bedeutender Männer, insbesondere F. A. Wolfs.

Der neue Humanismus.

Fr. A. Wolf.

Man hat die Richtung, welche die klassischen Studien gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts eingeschlagen haben, mit dem Namen: der „neue Humanismus" bezeichnet: in der That ist es Humanismus, wie in den Zeiten der Renaissance, und vieles ist neu, neue Prinzipien sind den ferneren Bestrebungen zu Grunde gelegt worden. Nicht bloß auf dem Gebiet der Schule, vielmehr in der gesamten Anschauung, dem gesamten Bildungsbedürfnis, der gesamten Bildungsrichtung der Zeit. Die Aufklärung stand wesentlich unter dem Zeichen der Verständigkeit und Brauchbarkeit fürs Leben, des einseitigen Utilitarismus und Eudämonismus; die neue Zeit wandte sich der Ausbildung des Menschen als solchen zu: Humanität wurde jetzt das Losungswort der leitenden Geister, und zwar Humanität, begründet auf das Studium, die geistige Aneignung der Griechen; Begeisterung, bis zur „Gräkomanie" gehende Begeisterung für das Griechentum ist die Signatur dieser Periode wie auf dem Gebiet der Kunst, der Poesie, der Wissenschaft, so auch auf dem engeren des humanistischen Schulwesens.

Schon die Männer, welche die klassische Litteraturperiode einleiteten, standen mehr oder weniger bewußt und bestimmt auf diesem Boden: Klopstock nicht bloß hinsichtlich der Form, die homerischen Epen haben ihn nicht unberührt gelassen, und der Messias ist doch wohl zu einem guten Teil eine Frucht der griechischen Studien des Jünglings auf der Schulpforte gewesen. Und in der Fürstenschule zu Meißen hat Lessing den klassischen Geist in sich aufgenommen und den Grund gelegt zu der Sicherheit und Klarheit, mit welcher er, zur Ergänzung von Winckelmanns

in sinnliche Anschauung der Kunstwerke getauchtem und versenktem Wesen, die Gesetze der Dichtung und der Kunst in bewußtem Gegensatz zu der französischen Verkennung an griechischen Mustern darlegte. „Mit noch weit stärkeren Banden als Winckelmann hat er das klassische Altertum an die Gegenwart seiner Nation geknüpft und dadurch auf die Hebung der deutschen Litteratur nach Inhalt und Form, sowie auf die Entwickelung des deutschen Nationalgeistes überhaupt den mächtigsten Einfluß ausgeübt" (C. Bursian, Geschichte der classischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart I, S. 436). Wirkten diese Vertreter einer hellenisierenden Richtung doch nicht unmittelbar in der Schule und auf die Schule, so war dies der Fall bei dem eigentlichen Propheten der Humanität, bei J. G. von Herder (1744—1803). Freilich darf man seine pädagogisch-didaktischen Ansichten, insbesondere seine Stellung zum klassischen Altertum nicht dem unter Rousseaus Einfluß und im scharfen Gegensatz gegen das herkömmliche Verfahren stehenden „Ideal einer Schule" (1769) entnehmen; davon hat er später nur das Wesentliche und Zeitgemäße beibehalten: die stete Rücksicht auf das Reale, das Leben, auch da, wo das Ideale seine volle Würdigung findet, so daß seine Auffassung der Schule eine wahre Versöhnung des humanistischen und realistischen Prinzips genannt werden kann. Er hat mit einer bis dahin nicht dagewesenen Bestimmtheit ausgesprochen, daß man zwar für das Leben erziehen und bilden müsse, daß aber die wahre Erziehung und Bildung keine sachliche und praktisch-nützliche, sondern eine allgemein menschliche, die Bildung zur Humanität sei (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784—1791). Herder war eine eminent pädagogische Persönlichkeit, er war speziell ein hervorragender Gymnasialpädagog. Seine Ansichten kennen zu lernen, dient am besten eine Zusammenstellung bezeichnender Stellen aus dem „Sophron", den Schulreden, welche er als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar gehalten hat.[1] In der Rede „Non scholae sed vitae discendum" (1800, Sophron S. 249) fragt er: was heißt dem Leben lernen? Offenbar das lernen, was nützlich im Leben ist, was angewendet werden kann, wodurch wir besser leben lernen. Aber es wäre thöricht, bei allem, was ich lerne, zu fragen: wozu kann ichs anwenden? Man sieht ja nicht alle Umstände voraus, in welche man kommen kann. Also: dahin arbeiten, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde, daß man alle Seelen- und Leibeskräfte und zwar in richtiger Proportion ausbilde, daß man auf Bildung des Herzens und Charakters bedacht sei, im Gegensatz dazu, daß man zwar tausend Kenntnisse, aber keinen Willen, keinen Geschmack, keine Lust und Trieb zu leben, honett und rechtschaffen zu leben, hätte, das heißt fürs Leben lernen. Der Geschmack muß gereinigt, das Urteil

[1] Nach der Ausgabe von J. G. Müller 1828 (Sämtl. W.W.; Ausgabe von Suphan XXX). J. Böhme, Herder und das Gymnasium 1890. O. Francke, Herder und das Weimarsche Gymnasium 1893. H. Keferstein, Eine Herderstudie 1892.


LIBRARY OF THE UNIVERSITY

geschärft, es muß jeder gewahr werden, daß in seiner Brust ein Herz schlage.[1] Fürs liebe Studieren soll der Mensch am wenigsten und eigentlich gar nicht lernen, sondern fürs Leben, d. h. für den Gebrauch und die Anwendung in allen Ständen und Professionen der Menschen. Es sollte eigentlich kein Mensch studieren, damit er studiere oder studiert habe. Je freier sie in die Welt hineinsehen, desto wenigere werden studieren. Der Jurist und der Theolog, der Posamentierer und der Tischler sollen gescheite Menschen sein und so mögen sie werden, was sie wollen (S. 92). Es braucht nicht jeder zu studieren: Alles drängt zu unserer Zeit sich hinauf, zu Viele wollen studieren, zu Viele wollen Buchstabenmänner werden: O werdet Geschäftsmänner! Man muß von Jugend auf es darauf anlegen, daß man brauchbar, vorzüglich, unentbehrlich werde in einem unentbehrlichen Geschäft (S. 208). Die höhere Bildung besteht wesentlich darin, daß unser Geist und Herz zur Menschheit und für die Menschheit gebildet werde und was uns dazu bildet, ist das Studium humanitatis, die humaniora aber, das schöne Wissen im edlen Sinn der Alten, sind alles zusammengenommen Sprachen, Schreibart und Vortrag, Geschichte und Geographie, Philosophie und Mathematik (S. 110). Erstens also die Sprachen: die alten, Latein und Griechisch, wie die Deutsche. Griechen und Römer stehen als die Altväter der menschlichen Geistesbildung vor uns, als ewige Muster des richtigen, guten und geübten Geschmacks und der schönsten Fertigkeit im Gebrauch der Sprache; an ihnen müssen wir unsere Denk- und Sprechweise formieren, nach ihnen müssen wir, Menschen nützlich zu werden, unsere Vernunft und Sprache bilden; ihre Werke sind die wahren Quellen, die ewigen Denkmale der Wissenschaft des Schönen (S. 47). Womit wir Seiten füllen, das faßten sie in wenige Worte (S. 109), worüber wir oft Bücher schreiben, das glaubten sie am besten dadurch zu ehren, daß sie keine Silbe davon erwähnten, sie erwecken und bilden den Sinn der Menschheit von vielen Seiten, sie lehren das honestum und decens in öffentlichen und Privatgeschäften kennen, sie enthalten wirkliche humaniora, d. h. Kenntnisse und Übungen zur Ausbildung des edelsten Teils der Menschheit, des Verstandes, des Geschmacks, des Vortrags und sittlichen Lebens. Ist die griechische Sprache nicht eine schöne Sprache? (S. 48). Verdienen ihre Schriftsteller nicht, daß man sie bloß der Wissenschaft, d. h. der besten Regeln und Beispiele des Schönen wegen lerne? Das Gymnasium speziell ist eine lateinische Schule (S. 119); die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste; die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang giebt; neben Horaz ist aber vor allen Homer die lauterste Quelle der Geschmacksbildung. — In früheren Aus-

[1] Bei Seneca, dessen 106. Brief mit dem Spruche schließt, heißt es: wir treiben supervacua: non faciunt b o n o s ista, sed doctos ... quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus. Es handelt sich also um die Unfruchtbarkeit philosophischer Spekulation für das praktische s i t t l i c h e Leben.

Digitized by Google

sprüchen hat Herder mehr den Griechen Lob gespendet, in seinen Gymnasialreden sind Griechen und Römer stets vereinigt; sie repräsentieren (S. 133) den Geist der wahren Humanität und Urbanität, den Geschmack des Richtigen und Wahren, des Einfachen, Guten und Schönen, der sich nicht beschreiben läßt, aber desto mehr empfunden wird, wenn man ihre Schriften und andere alt- oder neumodische barbarische Aufsätze mit einander vergleicht. Die Alten lehrten (S. 265), daß man nur wenig und nur das Beste, aber gut lesen, daß man im Leben das καλὸν κἀγαθόν aufs Beste treiben solle. Freilich hat man die Sprachen bisher nicht in richtiger Weise betrieben (S. 232). Der Junge wird in der Schule dumm, wie man so oft sagt. Lediglich kann dieser stupor paedagogicus daher kommen, daß die Seelenkräfte der Jünglinge nicht geweckt und geübt werden, sondern oft das leere, trockene Wortgedächtnis der hinkende Bote sein muß, der die Stelle aller lebendigen, wirksamen Seelenkräfte, der Einbildungskraft, des Urteils, der Neigungen und eigenen Bestrebsamkeit vertreten soll. Ein armer Stellvertreter! Grammatik aber muß man lernen (S. 25). Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher schreiben und sprechen; auch das Lateinschreiben ist ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck. Wir müssen uns üben durchs schwere Lernen, nicht im Spiel, so daß uns die Wissenschaft immer ad captum gemacht wird, wie Honig und Brei um den Mund des kranken Säuglings geschmiert wird; stete eigene Übung ist nötig, gute Übersetzung hat Friedrich d. Gr. für das erste Hilfsmittel zur Bildung einer Nation und Sprache mit Recht erklärt (s. o. S. 60). Das Hauptwort der Gymnasien ist μελέτα: übe dich. Das gilt auch vom Deutschen (S. 181): Der Jüngling soll seinen Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winckelmann kennen wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Britten ihren Milton und Shakespeare; man muß sich aber auch im Schreiben üben, kleine Aufsätze, Auszüge und Bücher machen: kein Tag, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibt; in Wissenschaften ist nichts ohne eigene Aufsätze (S. 246). Seine Muttersprache verstehen, recht und anbringend reden, gescheit und vernünftig schreiben lernen muß jetzt ein jeder (S. 214); wie wenig der Deutsche deutsch kann, liegt am Tage. Darum lernet deutsch, Ihr Jünglinge, denn Ihr seid Deutsche! Aber außerdem verlangt die Zeit noch anderes: unsere Zeit ist ein großer Wecker, die große eiserne Wanduhr rasselt und ruft mit gewaltigen Schlägen! Geschichte und Geographie müssen studiert werden, diese müssen in unseren Schulen leben, sie sollen zu unserem Geist und Herzen sprechen und unseren Verstand schärfen. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes und schädliches Buch. Die Geographie steht für Herder, und hierin ist er der Vorläufer und Vorbereiter K. Ritters, im engsten Verhältnis zur Geschichte: die Geographie ist die Basis der Geschichte und die Geschichte ist in Bewegung gesetzte Geographie (S. 85). Außer der Religion, welche

aber nicht dogmatisch und trocken moralisierend sein darf, muß der Knabe auch noch Rechnen, Geometrie, Naturwissenschaft und Naturlehre lernen (S. 219): nicht Wortgelehrte, sondern gebildete, nützliche, geschickte Menschen will unsere Zeit. — Mit diesen Anschauungen vom Schulunterricht ist Herder ein Fortsetzer Gesners. Allein dem schulgerechten, aber auch, wie er in seiner Rezension der Isagoge sagt, innerhalb der Schranken des Schulmannes bleibenden Vortrag Gesners gegenüber erscheint Herder als ein begeisterter Prophet, der einerseits mit der ganzen Seele eingetaucht ist in den Geist der Alten, andererseits aber auch die Bedürfnisse des Lebens, der Wirklichkeit nicht vergißt, ohne deshalb zum utilitarischen Philistertum der Philanthropinisten herabzusteigen: ideale Humanität, Empfänglichkeit und Verständnis für das Schöne und Wahre soll aus den Alten gelernt werden, ihre Humanität wird als Ideal mit Begeisterung gefeiert. Nicht also bloß einzelnes soll durch das Studium der Klassiker gelernt, der ganze Mensch nach seiner intellektuellen, ästhetischen und sittlichen Seite soll von der Humanität und Urbanität der Alten durchdrungen werden; die Forderung, daß das Gymnasium einführen müsse in den Geist des Altertums, ist im besten Sinn des Worts auf Herder zurückzuführen. Auf dem von Gesner vorbereiteten Boden stehend, aber höher hinauf gerichtet, von idealen Anschauungen einer schönen Humanität emporgehoben, ist Herder einer der Begründer des „neuen Humanismus“, des modernen Gymnasiums geworden. Er war aber dabei keineswegs der Ansicht, daß die Brauchbarkeit im Leben, die Möglichkeit einer für das Allgemeine ersprießlichen Wirksamkeit lediglich von der Bildung durchs Gymnasium abhänge: der höher Gebildete braucht freilich die humaniora, aber nicht jeder kann und soll ins Gymnasium, das Leben verlangt auch andere Leistungen als gelehrte und wissenschaftliche; es ist ein Unterschied in der Bildung, aber nicht in der Leistung fürs Ganze. So hat denn auch Herder 1785 verlangt, die unteren Klassen bis Tertia sollen eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften werden, und erst dann das eigentliche Gymnasium sich anschließen. In der Vorzeichnung dieser allgemeinen Grundlinien liegt vornehmlich die pädagogische Bedeutung Herders; ins Detail der Schulthätigkeit und des Schullebens ist er in seinen Reden weniger eingegangen. Seine Persönlichkeit machte einen gewaltigen Eindruck auf die Schüler.[1]

Herder hat sich speziell auch mit Homer beschäftigt und diesen im Zusammenhang mit seinen allgemeinen Ideen über das Wesen der Poesie als Volksdichter und Sänger dargestellt (Homer ein Günstling der Zeit, zuerst in Schillers Horen 1795); noch weit mehr aber wurde die Bekanntschaft mit Homer und dadurch überhaupt mit der griechischen Poesie gefördert durch J. H. Voß. „Durch seine Übersetzung erst (1781, 1793) wird Homer in der Schule recht heimisch, über die

[1] G. H. von Schubert, Der Erwerb aus einem vergangenen und die Erwartungen von einem zukünftigen Leben. Eine Selbstbiographie, 1854, 1, S. 278 ff.

wissenschaftliche Exegese wie über die Schulerklärung kommt ein neuer lebendiger Geist, auf der von Voß gelegten Basis und von der vorbildlichen Kraft seiner Werke aus erhebt sich der stolze Bau deutscher Übersetzungskunst, und damit ein in unmeßbare Tiefen und Fernen reichender Einfluß der griechischen und lateinischen Poesie auf die deutsche Litteratur und das ganze geistige Leben der deutschen Nation" (Herbst II, 1, S. 92). Er war praktischer Schulmann, hat aber einen tiefer gehenden, allgemein pädagogischen Einfluß nicht entfaltet. Bei der Erklärung der Klassiker[1] war er neben grammatischer und lexikalischer Akribie auf Hervorhebung des ästhetischen Elements wie auf eine reiche Erörterung der Realien bedacht: nicht selten zog er Analogieen aus anderen Zeiten, besonders aus der Gegenwart herbei; eine methodische Ordnung in der klassischen Lektüre befolgte er jedoch nicht, wie überhaupt seine Wirksamkeit nicht sowohl auf methodischen Regeln und konsequentem System als auf dem Eindruck und der Macht seiner Persönlichkeit beruhte. Doch hielt er viel auf logische Übungen und Döderlein erzählt von einem Besuch bei ihm: „Voß machte mirs zur Gewissenspflicht, meine Schüler regelrechte Syllogismen bilden zu lassen," was Döderlein auch gewissenhaft befolgte. Den Mittelpunkt des Unterrichts bildeten bei Voß die alten Sprachen (s. o. S. 180). In einem „Pro Memoria zur Verbesserung der Otterndorfer Schule" 1786 (Herbst II, 1, S. 328) sagt er über den bisherigen Betrieb des Lateinischen: „Man macht zu viel Exercitia und liest zu wenig musterhafte Prosaiker; wir lernen doch lateinisch nicht, um das Vergnügen zu haben, was wir deutsch gedacht, auch mit lateinischen Redensarten bezeichnen zu können, sondern um die vortrefflichen Schriftsteller, die ihre Sprache nach dem Muster der griechischen, der schönsten, die jemals geblüht hat, zum feinsten Ausdruck edler und reizender Gedanken ausgebildet haben, zu studieren und so unser eigenes Gefühl für das Wahre und Schöne zu schärfen; es genügen daher auch Übersetzungen nicht, ja wer auf den Namen eines Gelehrten Anspruch macht, muß es sich heutzutage noch gefallen lassen, manchmal lateinisch zu reden und zu schreiben, und um dieses zu können, muß er lateinische Exercitien machen. Daher muß der Schüler lateinisch zu denken gewöhnt werden und dies kann nicht besser geschehen, als durch fleißige und sorgfältige Erklärung des Cicero. So ist auch im Griechischen Hauptsache die Lektüre und zwar ganz besonders des Homer." In seiner Antrittsrede zu Eutin 1782 rief er den Schülern zu: „Lernet vor allen Dingen die Sprache Eures Vaterlandes, wenn Ihr Eurem Vaterland nützen wollet (vgl. oben S. 180). Lernet die Sprache des Römers, welche jetzt noch die gemeinsame Sprache der Weisen Europas ist. Lernet die griechische Sprache: zwar sollt ihr sie weder reden noch schreiben, aber sie ist die Mutter des Lateinischen." Wenn es hiernach scheinen könnte, als sollte man griechisch lernen um des Lateinischen willen, so liegt doch bei Voß das Schwergewicht auf dem Griechischen. — Ein

[1] H. Grosse, Voß als Schulmann in den „Deutschen Blättern für erz. Unterricht" 1886.

Google

zweiter Punkt, hinsichtlich dessen seine Stellung von Bedeutung war, ist die Emanzipation der Schule von der Kirche, der Philologie von der Theologie. Voß machte sich in seinem Schulamt zu Eutin frei von kirchlichen Funktionen; er trug sich nie schwarz, um auch äußerlich diese Befreiung zu zeigen; thatsächlich emanzipierte er sich auch von der geistlichen Aufsichtsbehörde. In einem Bericht über das Eutinsche Rektorat von 1782 sagt er: der Lehrstand müsse ein eigener, fester, auf hinlängliche Belohnung gegründeter Stand sein, nicht gleichsam ein Durchgang zu einer geistlichen Pfründe; der Schulmann sei angewiesen auf Nebenerwerb, welchen man ihm „erlaube", stehe aber zwischen dem niedrigsten Dorfgeistlichen und dem Küster, Totengräber und seiner Gesellschaft. Denn „da er täglich Weisheit zu lehren hat, so erwartet man billig von ihm ein vorzügliches Maß philosophischer Gleichgültigkeit gegen Ehre und Reichtum". Als Ursache des mangelhaften Zustands der Schule bezeichne man die Unfähigkeit und schlechte Methode der Lehrer: aber „der Staat belohne und ehre den Schulstand, so wird man schon wetteifern, Belohnung und Ehre zu verdienen".

In der Hochstellung des Griechischen waren mit Voß die bedeutendsten Zeitgenossen einig; sein wissenschaftlicher Antipode, Fr. Creuzer, der seine Studien ebenfalls vorzugsweise auf das Griechische richtete, spricht darüber begeisterte Worte (Deutsche Schriften 1848, V, 1, S. 278 ff.): „Die Alten sind in Form und Inhalt, in Gedanken und Vortrag ewige Muster alles Denkens und alles Redens, ihre Werke sind gebildet nach dem unwandelbaren Gesetz der Schönheit, darum heißen sie klassisch; der betrachtende Geist sieht sich hier in eine höhere Welt versetzt. Die Humaniora nehmen nicht bloß unser wissenschaftliches Denken in heilsame Obhut, sondern sie bemächtigen sich auch des ganzen Menschen und erwecken ihn zu einem höheren Leben, allen seinen Seelenkräften und Gemütsregungen geben sie einen Ton, der durch das ganze Leben geht. Es quillt daraus eine Gesinnung, die den Menschen unablässig antreibt, seine besten Kräfte aufzubieten, nicht um sein Licht leuchten zu lassen, sondern das himmlische Licht, das aus den Schriften der Alten strahlt, und in ihrer Betrachtung seiner selbst vergessend und unschuldig, gleichwie jene göttlichen Geister ihre Werke vollbrachten, zu leben und zu sterben." „Die Alten führen heraus in die freie rege Himmelsluft, wo ein lebendiger Odem weht, umfängt und stärkt." Schon Fr. L. Stolbergs Iliasübersetzung (1778) war in der wichtigsten der damaligen Zeitschriften, dem Deutschen Museum, mit folgenden Worten bewillkommt worden: „Es regt sich in unserer Nation ihr lang verborgener Gott, der Gott der Mannheit. Das wäre Deutschlands Nationalgeist, den wir lang verkannten. O bis der eigene Geist Deutschlands in uns ganz erwacht, stellt sie uns dar, die Männer Griechenlands! Wenn eine Nation so tief gesunken ist, wie unsre, so muß fremder Geist ihr wieder den ersten Schwung geben!"[1]

[1] Homers Odyssee von J. H. Voß, herausg. von M. Bernays, S. XLV.



Digitized by Google

Es wäre leicht, noch weitere gleichlautende Stimmen von Philologen und Nichtphilologen anzuführen, welche einer solchen überströmenden, schwärmerischen Begeisterung Ausdruck gaben; es genügt aber zunächst darauf hinzuweisen, wie die Alten, zumal die Griechen, auf die Hauptvertreter unserer Litteratur, auf Wieland und Herder, Goethe und Schiller,[1] auf die Schlegel und Hölderlin, Fichte und Hegel gewirkt haben, um von den Vertretern der Altertumswissenschaft selbst nicht zu sprechen. Von größter Bedeutung war aber die Wirksamkeit zweier Männer, deren theoretische Anschauungen und praktisches Eingreifen den stärksten und unmittelbarsten Anstoß zu der neuen humanistischen Bewegung gegeben haben und von denen der eine nicht ohne den andern zu denken ist: dies sind Wilhelm von Humboldt (1767—1835) und Friedrich August Wolf.

Humboldt[2] erkannte als das Ziel der Erziehung, entfernt von aller Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit, das, daß der ganze Mensch durchgebildet werde, zunächst als Individuum, zugleich aber als Glied eines großen Ganzen: eine solche edle und volle Menschenbildung aber ist nur aus dem Altertum zu schöpfen. Humboldt lebte und webte in den Griechen; von seiner spanischen Reise aus, die er 1799—1800 machte, schreibt er darüber immer wieder an Wolf:[3] er erkundigt sich nach Einzelheiten in Sprache und Metrum, aber es ist nicht etwa

[1] Vgl. über Goethe K. Reinhardt, Das Goethegymnasium in der Festschrift von 1897 u. Fr. Thalmayr, Goethe und das classische Alterthum, Leipzig 1897, mit Th. Vogels Anzeige in den Jahrb. für das klassische Altertum 1898, I, S. 81 ff. Von Schiller erinnern wir nur an die Xenien 386 Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Schönheit, beides gelang dir, doch nie glückte der gallische Sprung, und 834 Griechheit, was war sie? Verstand und Maß und Klarheit. Beide Dichter werden neuerdings auch als personifizierte Beweise dafür gebraucht, daß die Kenntnis des Griechischen keine Vorbedingung für die künftige Größe eines Mannes, also das Realgymnasium das Wahre und Griechisch im humanistischen Gymnasium überflüssig sei. E. Schlee sagt, sie hätten es erst aus zweiter Hand kennen gelernt (Bremer Philologenversammlung 1899, Hum. Gymn. S. 149), A. Bliedner von Schiller: er war bekanntlich der griechischen Sprache nicht mächtig (Reins Encykl. Handb. VI, S. 80). Prof. Slaby von der technischen Hochschule hat dies sogar in der Sitzung des preußischen Herrenhauses vom 30. März 1900 in die schärfere Form gebracht: „Schiller verstand kein Wort griechisch und doch hat er sich am meisten die Schätze des Altertums zu eigen gemacht." Auch dies überbot in der folgenden Sitzung der Frankfurter Oberbürgermeister Adickes, indem er erklärte: „Die Zuwendung zum Griechentum im vorigen Jahrhundert bedeutet eine Abkehr vom (deutschen) nationalen Wesen," die Heroen unserer Litteratur befanden sich also damals auf dem Abweg. Alles in maiorem realium gymnasiorum gloriam. Wogegen freilich der Oberbürgermeister von Kiel, Fuß, ebenfalls ein Anhänger der Reformschulen, für das Griechische eintrat. Was nun Goethe betrifft, so bedarf es keines Wortes über das Grundlose jener Behauptungen, die nur die Unkenntnis mit dem Bildungsgange des Dichters verraten; Schiller aber, der schon 1768 Griechisch angefangen und 1772 beim Landexamen ein griechisches Specimen gemacht hatte, bekam bei der Aufnahmeprüfung in die Karlsschule das Zeugnis, daß er das griechische Neue Testament mit ziemlicher Fertigkeit übersetze, hat dann in der oberen Abteilung der Schule mindestens 1774 und 1775 neben Latein auch Griechisch gehabt (s. die o. S. 192 angeführte Schrift Haubers S. 39, Anm. 2) und darin sogar einmal einen Preis bekommen.

[2] R. Haym, W. v. Humboldts Lebensbild und Charakteristik. Berlin 1856.

[3] W. v. Humboldts Ges. Werke, herausg. von K. Brandes. Berlin 1841—1852, Bd. V.

bloß grammatische Kleinigkeitskrämerei, Zweck ist das Sichhineinleben ins Altertum im großen und ganzen; er klagt, daß in Spanien so wenig Griechisch getrieben werde; auch von Wien und Paris aus ist das Thema seiner Briefe meist ein philologisches; seine Frau und seine Kinder nehmen an der griechischen Lektüre teil. Die allgemeine Menschenbildung fällt für ihn zusammen mit der griechischen Bildung, das philosophische Studium mit dem Studium der griechischen Welt; der Mensch, wie er bei den Griechen erscheint, ist aus lauter einfachen schönen und großen Zügen zusammengesetzt, hier tritt uns überall „der Mensch" an sich entgegen, der individuelle und eben daher der ganze harmonische Mensch, die ästhetische Kultur der Griechen faßt das ganze Wesen des Menschen zusammen und ist ein Korrektiv für die heutige Bildung, die von allem Schönheitsgefühl sich zu entfernen droht. „Im Moment des Todes einige Verse des Homer, und wenn sie aus dem Schiffskatalog wären, würden mir mehr das Gefühl des Überschwankens der Menschheit in die Gottheit geben als irgend etwas von einem anderen Volk." „Ich komme," schreibt er an Welcker 1826, „immer wieder darauf zurück, daß die griechische Sprache und das griechische Altertum das Vorzüglichste bilden, was der menschliche Geist hervorgebracht hat, ich denke wieder einer alten Idee nachzugehen, daß alle wahrhafte Geistesbildung aus den Eigentümlichkeiten des attischen Dialekts hervorgeht!" (Briefe an W., herausg. von R. Haym.) Der griechische Geist „erschien ihm wie vom Weltschicksal gestempelt, die Bildung künftiger Jahrtausende in sich zu tragen". Trotz dieser überschwenglichen Begeisterung für das Griechentum hat doch Humboldt vermöge seines philosophisch-historischen Blicks das Ganze des gesamten Altertums in eins zusammengefaßt und Rom ist ihm ein unentbehrliches Mittelglied zwischen Gegenwart und Hellenismus. „Nur durch Rom ist uns Griechenland erhalten. Unsere neue Welt ist eigentlich gar keine, sie besteht bloß in einer Sehnsucht nach der vormaligen; — den Ruhepunkt finden wir in Rom, Rom ist für uns eins geworden mit den zwei größten Zuständen, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet: dem klassischen Altertum und dem Emporwachsen moderner Größe an der antiken." Humboldt kann, wie er an F. A. Wolf 1792 schreibt, „als Philologe vom Metier nicht studieren, das hindert meine vormalige Erziehung und Bildung" (Körte, Leben F. A. Wolfs I, S. 181), aber er stellt sich auf einen sozusagen höheren Standpunkt: „es giebt allen Studien und Ausbildungen des Menschen noch eine ganz eigene Ausbildung, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, besser, stärker von dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört. Diese Ausbildung ... kann nicht besser befördert werden als durch das Studium großer und gerade in dieser Rücksicht bewunderungswürdiger Menschen oder, um es mit Einem Worte zu sagen, der Griechen". Denn er glaubt, „daß kein anderes Volk zugleich so viel Einfach-

heit und Natur mit so viel Kultur verband und keines zugleich so viel ausharrende Energie und Reizbarkeit für jeden Eindruck besaß". An die Spitze des preußischen Unterrichtswesens gestellt (1808—1810), führte Humboldt die erworbene Selbstbildung in die Bildung seines Volkes über (R. Haym S. 277): Preußen als den Staat der Bildung zu fassen war das Motto seiner Thätigkeit. Sich allseitig und harmonisch zu edlerer Menschlichkeit zu bilden war die Formel seines Strebens gewesen, er kannte kein anderes Ideal und keine andere Formel für die Erziehung des Volks. „Er mußte für die jetzt erstrebte sittlich-patriotische Aufklärung der Nation den Ästheticismus und das Hellenentum als die edelste Unterlage ansehen." Bei seiner Abneigung gegen alles Utilitarische fanden im System des Unterrichts Naturwissenschaften und Theologie keine Vertretung, sondern nur die philosophischen, philologischen, mathematischen und historischen Fächer; er war daher auch Gegner abgesonderter Realschulen und der Entfernung des Lateinischen aus denselben. So hat Humboldt dieselben Ideen ausgesprochen, welche F. A. Wolf weiter ausgeführt hat, er hat Winke gegeben, welche Wolf zur Vertiefung und Klärung seiner eigenen Ideen benützte. „Die mehr encyklopädische Tendenz Wolfs hat sich wesentlich durch Humboldts Einfluß zu dem Bestreben gestaltet, die philologische Doktrin zu einem Ganzen zusammenzufassen, die mehr historische Richtung Wolfs hat sich mit philosophischen Motiven durchdrungen, so daß es nun galt, die Kenntnis des Altertums zu der Würde einer philosophisch-historischen Wissenschaft emporzuheben." Gerade also diejenige That Wolfs, welche als die neue Bahn vorzeigend an der Spitze des „neuen Humanismus" steht, die Zusammenfassung der einzelnen Disziplinen zu einem Ganzen, zu einer universellen „Altertumswissenschaft", ist wesentlich unter dem Einfluß Humboldts zu stande gekommen; so ist nach Niebuhrs Ausspruch Wolf der ἥρως ἐπώνυμος der neuen Philologie geworden.

Friedrich August Wolf,[1] am 15. Februar 1759 zu Hainrode bei Nordhausen geboren, zeigte schon früh eine große Begabung, so daß sein Vater, Schulmeister und Organist daselbst und als früherer Schüler des Rektors J. E. Goldhagen in Nordhausen ein großer Verehrer des Altertums, dem Knaben, sobald er leicht gehen und deutlich aussprechen konnte, neben deutschen auch kleine lateinische Sätze und Phrasen beibrachte, wie coelum serenum hodie, ex hac re videmus, und zwar besonders „in der Schläfrigkeit des Abends, weil sich alles, morgens wiederholt, auf immer am besten einpräge". Cum duplicem quasi patrium sermonem quotidie audiret eodemque in dies facilius uteretur, hatte der Knabe schon nach Ablauf des zweiten Lebensjahres einen großen Schatz davon und zugleich mit der Fertigkeit die Wörter abzuwandeln und zusammenzusetzen ein unbewußtes gramma-

[1] W. Körte, Leben u. Studien Fr. A. Wolfs, des Philologen. 2 Bde., 1833. J. Arnoldt, Fr. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen u. zur Pädagogik. 2 Bde., 1861, 1862. J. Arnoldt u. W. Schrader in K. A. Schmids Encyklopädie X². S. 385—421. Hanhardt, Erinnerungen an Fr. A. Wolf 1825.



tisches Gefühl sich angeeignet. Der Vater hatte die Methode selbständig erdacht, er wußte nicht, daß der Altdorfer Professor J. Wagenseil sie empfohlen hatte (Von Erziehung eines jungen Prinzen, der für allem Studieren einen Abscheu hat, daß er dennoch gelehrt und geschickt werde u. s. w. Leipzig 1705). Mit acht Jahren wurde Wolf in die Tertia der Schule zu Nordhausen aufgenommen, deren Rektor J. A. Fabricius aber viel zu gelehrt war, als daß seine Amtsthätigkeit eine fruchtbare sein konnte (nach den autobiographischen Notizen bei Körte II, S. 249 ff.). Dagegen gewann der Knabe im engeren Verkehr mit dessen, zu seinem Bedauern schon 1771 gestorbenen Nachfolger Hake die Überzeugung, daß es wohl möglich sei, in den meisten Gegenständen aus Büchern und autodidaktisch sich zu fördern; non qua itur, sed qua eundum, wurde nun das Symbol, das er befolgte. In seinem Abgangszeugnis (1776) rühmt der Rektor seinen Fleiß in addiscendis humanioribus litteris, er habe in der lateinischen, griechischen, französischen und englischen Sprache, sowie in den übrigen Schulfächern solche Kenntnisse, daß er viele andere ganze Parasangen weit hinter sich lasse (Körte I, S. 199). 1777—1779 war er auf der Universität Göttingen, wo er trotz Heynes Widerspruch als der erste Studiosus philologiae sich immatrikulieren ließ; ein parcus collegiorum cultor et infrequens hat er auch hier, gemäß seinem Wort αὐτὰρ ἐγὼ βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν (Bion, Idyll. 12, 1) mehr für sich studiert und zwar nicht bloß die alten Sprachen, sondern auch die neueren, und Musik auf mehreren Instrumenten (nur für die Mathematik war er unempfindlich), auch schon selbst in einem weiteren Kreis von Studierenden unterrichtet. Trotz des sehr äußerlichen Verhältnisses zu Heyne wurde er doch von diesem für eine Kollaboratorstelle am K. Pädagogium zu Ilfeld empfohlen (in der Bestellung vom 21. Oktober 1779 ist er als cand. theol. bezeichnet!): man hatte schon damals vollen Glauben an seine Befähigung und Geschicklichkeit, freilich auch Zweifel an seiner „Gelehrigkeit und Folgsamkeit"; hier gab er 1782 „Platons Gastmahl, ein Dialog. Hin und wieder verbessert, und mit (deutschen) kritischen und erklärenden Anmerkungen" heraus, als er schon zum Rektor der Schule in Osterrode am Harz berufen war (Januar). Der Gebrauch der deutschen Sprache war eine Neuerung, die Wolf auch ausdrücklich rechtfertigen zu müssen glaubte. Mit Berücksichtigung der Grundverfassung und des Doppelzieles der dortigen Lateinschule gestaltete er diese so um, daß die vier unteren Klassen die in sich abgeschlossene Bürgerschule bildeten und nur die beiden oberen gelehrten Unterricht empfingen. „Er wünschte außer der Elementar- und Volksschule Bürger- oder Mittelschulen, die bis Obertertia gingen und über diesen stehend einerseits dreiklassige Gymnasien, andererseits Realschulen, oder, wo diese Trennung nicht durchzuführen sei, daß sie in ihren unteren Klassen die Bürgerschule repräsentierten, in den oberen mit jeder höheren Klasse reiner den Gymnasialcharakter ausprägten" (Arnoldt I, S. 52. 61) — ähnlich wie Gesner s. o. S. 146. „Ehe die Kinder," meinte er, „die Hauptsachen aus der allgemeinen Grammatik wissen oder

doch durch eine Art von Instinkt aufgefaßt haben, sollten sie nicht Latein anfangen, nicht vor dem zehnten und nicht nach dem fünfzehnten Jahre; das Gefühl müsse zuerst leiten, dem geschärften Gefühle folge dann der Begriff." Doch auch in Osterode blieb Wolf nicht lange; schon 1783 wurde er vom Minister von Zedlitz als professor philosophiae ordinarius, in specie der Pädagogik nach Halle berufen (s. o. S. 162), jedoch schon 1784 von der Pädagogik entbunden und als ordentlicher Professor der Beredsamkeit bezeichnet; seine vierundzwanzigjährige Thätigkeit an dieser Universität bildet den Mittel- und Schwerpunkt seines Wirkens und seines Ruhms. Das Verzeichnis seiner Vorlesungen (bei Körte II, S. 214) enthält 56 philologische Nummern, wovon 50 auf Halle kommen; 27 gehören den griechischen, 13 den römischen Schriftstellern an. Eine pädagogische Vorlesung: Consilia scholastica hat Wolf 1799 und 1801 gelesen. Das Gebiet der Kunst lag ihm ziemlich fern. Goethe, der 1805 bei einem Besuch in Halle hinter einer Tapetenthüre Vorlesungen Wolfs anhörte, bezeichnet seinen Vortrag „als eine aus der Fülle der Kenntnis hervortretende freie Überlieferung, aus gründlichstem Wissen mit Freiheit, Geist und Geschmack sich über die Zuhörer verbreitende Mitteilung" (Tag- und Jahreshefte 31, 203). Wolf erfreute sich eines trefflichen Organes, welches ihm „den bedeutsamsten Ton gestattete, der jeden Punkt, auf welchen es eben ankommt, klar hervorhebt". Er betrachtete „den akademischen Unterricht als eine Anleitung, den weiteren Weg selbst zu finden, es künftig wo möglich besser zu machen als der Professor" (Körte I, 128). Großen Wert legte er stets auf eine gute Übersetzung: aber der Übersetzer „soll den lebendigen Geist des Originals erfassend die höchste Treue üben und nicht mit dem mühseligen kleinen Dienst, welcher Worte vorzählt, eine ungetreue Kopie im ganzen geben". Ein Beispiel seines Verfahrens war die 1811 veröffentlichte Übersetzung der Wolken des Aristophanes, welche Wieland für das größte litterarische und metrische Kunstwerk, für ein Wunder erklärte; wodurch sich sodann der alte Voß, der sich mit Recht dadurch getroffen fühlte, verleiten ließ, sofort den ganzen Aristophanes, freilich nicht im Sinn Wolfs, zu übersetzen. Von Wolfs sonstigen litterarischen Erzeugnissen aus der Halleschen Zeit sind am bedeutendsten die Ausgabe der Leptinea des Demosthenes 1789, vor allem aber die epochemachenden Prolegomena ad Homerum 1795; die „Darstellung der Altertumswissenschaft" erschien erst 1807. Im ganzen stand aber Wolfs litterarische Produktivität hinter der unmittelbaren Wirkung seiner lebendigen Persönlichkeit zurück: dies zeigte sich wie in seinen Vorlesungen, so in der Leitung des philologischen Seminars, welches 1787 gegründet wurde, und nicht am wenigsten im persönlichen Verkehr mit seinen Schülern. Nach der Aufhebung der Universität Halle durch Napoleon (1806) ging Wolf nach Berlin: eine erfreuliche Wirksamkeit hat er aber dort nicht mehr entfaltet, obwohl er mit aller Schonung behandelt, 1808 zum Visitator des Joachimsthaler Gymnasiums und 1810 zum Direktor der wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts ernannt wurde,

Ämter, die er indessen bald niederlegte; die Stellung als gewöhnlicher prof. ord. an der Universität behagte ihm auch nicht; seine Vorlesungen übten auch nicht mehr den großen Reiz aus; an der Leitung des 1812 gegründeten philologischen Seminars nahm er keinen Anteil: selbstbewußte Gereiztheit, stets unbefriedigter Ehrgeiz, ein unartiger Hang alles zu bemängeln und zu verneinen, pessimistische Verbitterung beherrschten ihn; der „alte Isegrim" machte seinem Namen alle Ehre und hatte sich in der That überlebt. Er starb auf einer Reise nach Nizza zu Marseille am 8. August 1824. Als die Philologenversammlung zu Berlin 1850 beschlossen hatte, sein Grab mit einem Denkmal zu schmücken, war dasselbe nicht mehr mit Bestimmtheit aufzufinden.

Wolfs Bedeutung für die Philologie als Wissenschaft und als Unterrichtsgegenstand beruht in erster Linie darauf, daß er zuerst Wesen und Ziel der Philologie oder, wie er sagt „der Altertumswissenschaft" klar und allseitig bestimmt hat von dem Gesichtspunkt aus, daß sie nicht irgend welchen praktischen Zwecken zu dienen habe, sondern für sich eine selbständige Wissenschaft, daß ihr Studium Selbstzweck sei; er hat damit sie und ihre Jünger wissenschaftlich und praktisch von den anderen Disziplinen, namentlich der Theologie, emanzipiert. Zugleich hat er sie vorwiegend als Aneignung des griechischen Geistes bezeichnet. In seinen Bestimmungen kommen zwei Gesichtspunkte einander entgegen: der philosophische und der historische, die Idee der Humanität und als Grundlage derselben die allseitige Kenntnis des Altertums, wie dieses sich historisch im klassischen, vorzüglich hellenischen Wesen ausgeprägt hat; „bis jetzt," sagt Wolf selbst (Darstellung S. 22), „fehlt eine Begründung, die unserer Wissenschaft teils geschichtliche Daten geben müssen, teils Entwickelungen philosophischer Grundsätze". Diese Anschauung hat Wolf eingehend begründet und ausgeführt in der aus Vorlesungen über Encyklopädie der Altertumsstudien hervorgegangenen epochemachenden „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert",[1] mit welcher er 1807 das von ihm und Buttmann herausgegebene „Museum der Altertumswissenschaft" eröffnete.

Gegenüber der bisherigen Ansichten, wonach das Studium der alten Sprachen gewissen einzelnen Zwecken diente, wie z. B. der Kenntnis der Geschichte, der sog. Sachkenntnis oder dem Verständnis der alten Schriftsteller, geht Wolf davon aus, daß alles, was zur vollständigen Kenntnis des Altertums gehört, zur Würde einer wohlgeordneten, philosophisch-historischen Wissenschaft emporgehoben werden soll. Diese „Altertumswissenschaft" beschäftigt sich mit solchen Völkern, bei welchen eine höhere eigentliche Geisteskultur und eine Litteratur sich findet: dies sind nur die Griechen und die Römer, insbesondere die ersteren, bei welchen zuerst ein schön geordneter Kreis von Künsten und Kenntnissen entstand, die das Leben der Menschen zur eigennutzlosen Beschäftigung seiner höheren Kräfte erhoben; dazu ist dieses Volk in

[1] D. d. A. herausg. von W. Hoffmann 1833 (hiernach die Citate), abgedruckt in F. A. Wolfs Kleinen Schriften, herausg. von G. Bernhardy. Halle 1869, Bd. II, S. 808—895.

allen seinen Schöpfungen original und wußte auch dem von anderwärts Entlehnten den Stempel seines Genius aufzudrücken. Trotz allen Verlusten sind von diesen zwei Völkern so viele Überreste vorhanden, daß wir ihr Thun und Lassen in den hauptsächlichsten Verhältnissen verfolgen können. Diese Überreste sind teils schriftliche Werke, teils künstlerische, teils aus beiden gemischt: es kommt dabei zunächst lediglich darauf an, daß sie Zeugnisse vergangener Zustände sind, ein Teil derselben ist dann als ästhetisch und schön zu betrachten. Ein Unterschied von Sprach- und Sachkenntnissen ist dabei nicht zulässig; doch ist die Sprache zunächst nicht eigentlich Objekt der Wissenschaft, sondern sie hat eine instrumentale Bedeutung. Die Theorie der Sprache ist die Grammatik, welche aber einigermaßen Geschichte der Sprache sein muß; auf sie ist gegründet die Humanität, mit welcher die Kritik Hand in Hand geht, „denn des Altertumsgelehrten eigentlicher Beruf kann kein anderer sein, als das Alte überall in seiner ursprünglichen Gestalt in seinem wahren Zusammenhang darzustellen". Endlich kommt eine Stelle der Kunst des Stils und der Komposition in Versen und Prosa nebst den Grundsätzen der Metrik zu. Denn nur die Fertigkeit, nach der Weise der Alten zu schreiben, befähigt uns, Produktionen ganz gleicher Art zu verstehen; der Gebrauch der Sprache ist zugleich ein Mittel, wodurch hermeneutische und kritische Gewandtheit gewonnen wird. Durch die genannten Disziplinen wird der Eintritt in den Kreis der Gegenstände vorbereitet, welche das Historische und Reale der Wissenschaft und die nähere Anschauung der alten Welt gewähren. Zwar wird man sich immer auch der Übersetzungen bedienen, aber für den eigentlichen Gelehrten können diese nicht genügen. Die weiteren Doktrinen, welche zur Kontemplation des Altertums führen, sind alte Erdkunde und Chronologie, und zwar ist die erstere nicht bloß hilfsweise wichtig zum Behuf der Geschichte, sondern ist selbst ein Teil der Geschichte und neben ihr kommt die neue Geographie in geringe Betrachtung; ferner die Geschichte, politische und Kunstgeschichte und zwar nicht bloß der Griechen und Römer, sondern aller bekannten Völker jener Zeit; auch hier kommt der Kritik eine Stelle zu. Die Wissenschaft, welche man Antiquitäten oder Archäologie nennt, hat einen unbestimmten Begriff: jedenfalls kommt es dabei mehr auf Zustände und Verfassung an als auf Begebenheiten und Ereignisse. Weiter folgt die Mythologie und zwar giebt es eine solche, die unserer Aufmerksamkeit würdig ist, wieder bloß bei den Griechen; in der griechischen Mythologie erkennen wir die ersten Elemente der Menschengeschichte und die Keime aller wissenschaftlichen Aufklärung. Auf sie folgt die Geschichte der gelehrten Aufklärung, welche einerseits äußere Geschichte der Litteratur, andererseits innere Geschichte der alten Erudition ist; auch die mimetischen Künste, Musik, Theater, Orchestik u. s. w., sind zu beachten. — Die zweite Gattung der Überreste umfaßt die Werke der Zeichnung, Bildnerei und gemeinen Technik, deren Benützung freilich, zumal im Schulunterricht, mancherlei Hindernissen begegnet. Es wäre dazu zunächst eine möglichst vollständige Aufzählung des Erhaltenen notwendig; auch hier

würde eine theoretische, historische und kritische Bearbeitung sich ergeben. — Zu der gemischten dritten Gattung endlich gehört die Numismatik und Inschriftenkunde.

So stellt sich das ganze Gebiet der Wissenschaft in 24 einzelnen Bezirken dar. Nur einige davon nebst den Grundkenntnissen der Geschichte, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung und Philosophie sollten eigentlich den Namen „Humanitätsstudien" tragen, manches ist auch zur Pflege der humanen Bildung nicht nutzbarer als die exakten Wissenschaften. Der Hauptzweck dieser Studien ist ein wechselnder gewesen. Man ergriff am Ende des Mittelalters das Altertum als ein an Ideen und Sachen reiches Ganzes, betrieb jeden Teil davon zu unmittelbarer Anwendung und bemühte sich, sowohl materiellen und wissenschaftlichen als mancherlei formellen Nutzen daraus zu ziehen; man sah darin auch Hilfen zu besserer Bearbeitung anderer Wissenschaften; es ist ja auch in solchen Wissenschaften, deren erste Quellen mehr oder weniger aus dem Altertum fließen, keine gründliche Einsicht zu erlangen ohne Kenntnis der Alten, wie z. B. bei der Theologie und Jurisprudenz. Dennoch ist dieser ganze historische Gesichtspunkt und der damit verbundene materielle Nutzen dem Altertum und dessen Werken fremd und zufällig; ebenso verhält es sich mit dem Nutzen der Linguistik, soweit alte Sprachen noch jetzt als Werkzeuge der Gelehrsamkeit gelten; um die griechische Sprache hätten ja ohnedies wenige sich zu bemühen. Das Studium der alten Sprachen ist vielmehr Zweck an sich. Wir erhalten durch die Sprachen einen wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Weg zu erlangen ist, und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann. Unter allen Sprachen aber ragen die alten und unter diesen wieder die griechische weit hervor: in dieser ist die Muttersprache der Musen jede natürliche Stufe der Bildung aufs glücklichste durchgegangen. Ferner bieten sich desto mehr neue Ideen dar, je ferner eine Sprache der unsrigen liegt; namentlich kann eine so geistvolle Sprache wie die griechische auch wohlthätig für die in manchen Punkten ähnliche deutsche werden. So ist die Erlernung dieser Sprachen ein treffliches Mittel der Geistesbildung ohne Rücksicht aufs Erlernte; aber es ist auch als Propädeutik zu kräftiger Ausbildung die zweckmäßige Art wichtig, die schriftlichen Werke des Altertums zu behandeln und in ihren ganzen Sinn und Geist einzugehen: dann beginnt ein gleichmäßiges Spiel aller Seelenkräfte, aber nur eigene Beschäftigung mit den Formen und Stoffen des Altertums stimmt unsere Seele in den Geist der Alten und bereitet sie zu höherer Weihe, nicht eine schon fertige Darstellung fremder Hände. Vorwalten muß aber bei dem eigentlichen Altertumskenner nicht der ästhetische, sondern der rein historische Gesichtspunkt, der die Erscheinungen in ihrer organischen Entwickelung aufnimmt. So geht denn die Wirkung aller dieser Kenntnisse und Beschäftigungen auf harmonische Bildung unserer edelsten Kräfte, viel weiter als der Einfluß jeder anderen Kunst und Wissenschaft, und kaum

ist es nötig, die Wichtigkeit der Sachkenntnisse zu erweisen sowohl an sich und zur Befriedigung einer mit den Schicksalen der Menschheit beschäftigten Wißbegierde als wegen ihres Zusammenhangs mit dem Zustand der jetzigen europäischen Kultur. Das letzte Ziel, gleichsam das, was die Priester von Eleusis die Epoptie benannten, ist die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, eine Kenntnis, welche aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht; genau genommen aber finden sich nur bei den Griechen Völker und Staaten, die die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen. Es ist daher dem Forscher unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen so heilig als die griechische; nur hier wird uns das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu teil. Unser Altertum als Ganzes gedacht ist gleichsam eine in sich geschlossene Welt, die jedem etwas bietet, um seine Anlagen zu erziehen und zu üben, die Kenntnisse zu erweitern, den Sinn für die Wahrheit zu schärfen, das Urteil über das Schöne zu verfeinern, der Phantasie Maß und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben zu wecken und ins Gleichgewicht zu bilden: „die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme" (Jean Paul Fr. Richter). In der Dedikation an Goethe, dem die „Darstellung" gewidmet ist, sagt Wolf: „Ihr Wert und Ansehen, Würdigster unserer Edlen, helfe hinfort uns kräftig wehren, daß nicht durch unheilige Hände dem Vaterland das Palladium dieser Kenntnisse entrissen werde, wie wir denn gegründete Hoffnung hegen, daran ein unverlierbares Erbgut für die Nachkommen zu bewahren. Wo auch der Grund zu suchen sei, in der Natur unserer Sprache oder in Verwandtschaft eines unserer Urstämme mit dem Hellenischen oder wo sonst etwa: wir Deutschen stimmen am willigsten unter den Neueren in die Weisen des griechischen Gesanges und Vortrags: wir am wenigsten treten zurück vor den Befremdlichkeiten, womit jene Heroen anderen den Zutritt erschweren; wir allein verschmähen immer mehr die einfache Würde ihrer Werke verschönern, ihre berühmten Unanständigkeiten meistern zu wollen. Wer aber bereits so weit von dem göttlichen Anhauch daheim empfand, dem wird der ernsthafte Gedanke schon leichter, in den ganzen Kultus der begeisternden Götter einzugehen."

„Dieser Aufsatz Wolfs ist gleichsam der Freibrief, durch welchen die Summe von Kenntnissen, welche man bisher bald als Philologie, bald als klassische Gelehrsamkeit, bald als alte Litteratur, bald als Humanitätsstudien, zuweilen auch als schöne Wissenschaften bezeichnet und im wesentlichen nur nach den Diensten, welche sie den sog. Berufswissenschaften leistete, geschätzt hatte, als selbständige Wissenschaft proklamiert und zur allgemeinen Anerkennung gebracht worden ist. — Es ist eine wahrhaft schöpferische That: denn Wolf hat durch die Zusammenfassung und Unter-

Digitized by Google

ordnung der einzelnen bisher entweder planlos oder aus nebensächlichen Utilitätsrücksichten betriebenen Disziplinen unter ein einheitliches Prinzip und durch die Aufstellung eines idealen Zieles für dieselben die Altertumswissenschaft als solche erst geschaffen und für eine gedeihliche Fortentwickelung derselben den Weg gezeigt" (C. Bursian, Geschichte der klassischen Philologie I, S. 540. 543).

Gleichwohl dürfte es nicht schwer sein, die schwachen Seiten des Wolfschen Systems aufzufinden. Vor allem das Prinzip, auf welchem alles beruht, ist einseitig: daß der Mensch der echte Mensch wird lediglich durch das Studium des Altertums, ist ein Gedanke, der schon zu Wolfs Zeit eine zu enge Begrenzung des wahren Menschseins mit sich bringen mußte. Sind ja doch verschiedene Momente, die zum Begriff und Wesen der wahren Humanität gehören, das religiöse, um nicht zu reden vom spezifisch christlichen, das ethische, das nationale und eigentlich alles, was mit der fortschreitenden Entwickelung der Wissenschaften zusammenhängt, dabei ignoriert und ausgeschlossen. Das Altertum selbst aber, das sich wesentlich zusammenfaßt und das gipfeln soll in Hellenentum, ist in maßloser Weise idealisiert: es war einer der besten Schüler Wolfs, A. Böckh, der diese utopische Abstraktion auf das richtige Maß zurückführte (Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften herausg. von E. Bratuschek, 1877, S. 39 ff.). — Der wissenschaftliche Fortschritt, überhaupt die Entwickelung der Menschheit war ja genau genommen mit dieser Beschränkung auf ein alles Edelste gewährendes Altertum überflüssig gemacht, die Rücksicht auf das Neue wurde jedenfalls in den Hintergrund geschoben, läßt ja doch Wolf selbst die neuere Geographie gegenüber der alten so gut als nichts gelten. Und wer wäre im stande, alle die in der Altertumswissenschaft zusammengefaßten einzelnen Disziplinen zu beherrschen, was doch ein Postulat des Systems ist? Es muß als sehr problematisch angesehen werden, ob es überhaupt denkbar ist, daß aus einem, wenn auch relativ noch so schönen und ausgebildeten, aber doch notwendig einseitigen und beschränkten Volkstum, wie das griechische war, ohne weiteres die Frucht der allgemeinen edlen Menschenbildung, des humanen Bildungsideals erwachsen kann; zumal wenn man, was doch unerläßlich ist, auch die ethische Durchbildung, geschweige denn Vollendung einbegreift; es ist dies eine Forderung, die einen inneren Widerspruch enthält, und je entschiedener Wolfs Ideal in intellektueller und ästhetischer Bildung ist, desto mehr muß das ethische Moment zurücktreten, das, wenigstens sofern Zucht des eigenen Wesens einen Hauptteil ausmacht, auch in Wolfs eigener Persönlichkeit nur schwach realisiert war. In der That aber werden wir annehmen können, daß es Wolf zunächst um eifrigen und gründlichen Betrieb der klassischen Studien zu thun war: die Kenntnis des Menschen in seinem echten Wesen, die schöne Humanität ergiebt sich ihm daraus von selbst. Hierin erkennen wir den Einfluß der Ideen W. v. Humboldts, der selbst wieder darin mit Schiller zusammenging; was aber bei Humboldt eigentliches Ziel war, wie er es namentlich für sich selbst zu erreichen

suchte, war etwas zu Abstraktes, Ideales, als daß es zur konkreten Aufgabe der Schule sich geeignet hätte, welcher doch als praktische Aufgabe nur das Studium des klassischen Altertums gegeben werden konnte; diese war doch innerhalb der Schule bis zu einem gewissen Grad zu erreichen, jene ideale Menschlichkeit konnte vorerst nur ein fernes Ziel sein, schon weil man es hier nicht mit ausgereiften Menschen zu thun hat, und es mußte der Zukunft überlassen bleiben, ob die Ausreifung im späteren Leben des einzelnen stattfand. So war zunächst als Gegenstand der Schule eben die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum in den Vordergrund zu stellen; es ist aber auch in dieser konkreteren Beziehung zu fragen, ob dieses Studium so ganz zum Selbstzweck gemacht werden konnte, unabhängig von jedem materiellen und praktischen Nutzen, fern von jener von Wolf so übel angesehenen αἰσχροκέρδεια? Dann müßte eine stille, über die Bedürfnisse des praktischen Lebens erhabene Gemeinde erstehen, welche frei von allen ökonomischen und ähnlichen Rücksichten, etwa nach Art der alten Essener, ihrer Wissenschaft leben könnte, wie ein W. v. Humboldt, welchem das Glück beschieden war, auch amtlos die Fülle zu haben und welcher zugleich auf den Höhen des geistigen Lebens sich bewegte. Das wären die Epopten, die aber eigentlich nicht Menschen von dieser Welt wären. Vollends eine Schule, die doch zum praktischen Beruf, wenn auch nicht unmittelbar, nicht bloß zum reinen Studium vorbereiten, die nicht bloß Akademiker bilden, die das non scholae sed vitae befolgen soll, wäre hiernach nicht denkbar. — Es mag hier dahingestellt bleiben, ob wahr ist, was A. Böckh (Encykl. S. 39) behauptet, daß es der Wolfschen Aufzählung der einzelnen Wissenschaften an organischer Einheit fehle, daß ihr für den Aufbau der Philologie keine Stimme gegönnt werden könne, und daß sich das Urteil Hegels, wenn er die Philologie für ein Aggregat erkläre, auf Wolfs Darstellung zu begründen scheine. Für die Sache, auf die es ankommt, macht das nicht so viel aus und mag auch der Tadel begründet sein, so hatte doch „Böckh, der überdies an begrifflicher Allgemeinheit mehr Freude fand als Wolf, gut reden und arbeiten, nachdem sein Lehrer in der sachlichen Umgrenzung und Erfüllung des Gebiets ihm vorangegangen war" (Schrader, Gesch. der Univ. Halle I, S. 453).

Trotz all dem kommt der „Darstellung" eine epochemachende Bedeutung zu; vor allem in rein wissenschaftlicher Beziehung. „Ehedem war das Studium des Altertums den anderen Wissenschaften mehr oder weniger subordiniert, man gestand ihm nicht zu, daß es seinen Zweck in sich selbst trage: Wolf unternahm es, die Kunde des klassischen Altertums als eine selbständige Wissenschaft auf eigener Grundlage zu konstituieren, er wollte darthun, daß die Philologie nicht aus einem Aggregat verschiedenartiger Studien bestehe, die zufällig miteinander in Berührung geraten, sondern daß diese Disziplinen zu einer allumfassenden Einheit hinstreben und nur innerhalb dieser Einheit ihrem wahren Zweck nach begriffen werden können" (M. Bernays, Einleitung zu Goethes Briefen an F. A. Wolf. Preuß. Jahrb. 1867).

Wolf wollte aber nicht bloß oder nicht eigentlich Schriftsteller, sondern Lehrer sein; in seinen Vorlesungen behandelte er neben einer großen Zahl klassischer, besonders griechischer Schriftsteller die meisten zur Altertumswissenschaft gehörenden Disziplinen und zwar jedesmal wieder in veränderter Gestalt, er war nach Goethes Ausdruck „der mächtige Philolog“, die absolute Autorität in seinem Fach und er nahm gegenüber den Vertretern der übrigen Fakultäten eine gebietende Stellung ein; eben seine großartige Einseitigkeit war die Grundlage dieser Autorität, er war „eine von den seltenen Persönlichkeiten, von welchen ein Strom geistiger Bewegung ausgeht, der jeden ergreift, und von dem jeder sich gern heben und tragen läßt; einen Tag mit diesem Mann hinzubringen, sagt Goethe, trägt ein ganzes Jahr gründlicher Belehrung ein“ (Bernays a. a. O.). Es wurde durch ihn, gegenüber den sporadischen, auf einzelnes sich richtenden Besserungsvorschlägen, ein großes Ganzes geboten, welches imponierend, packend, begeisternd wirken mußte. Was aber dazu gewaltig beitrug, war die enge Verbindung der Altertumswissenschaft mit der Poesie und Kunst und dadurch mit der allgemeinen Bildung, mit dem Volksgeist der Periode, was man in der persönlichen Verbindung Wolfs und Goethes symbolisiert sehen kann;[1] wenn in der Litteratur eine Zeit lang das Leben der Nation sich konzentrierte, wenn hier das Beste zu finden war, was sie damals hervorbrachte, und wenn die edelsten Repräsentanten der Litteratur aufs unmittelbarste vom Geist des klassischen Altertums, zumal des griechischen Wesens ergriffen waren, so darf man sich nicht wundern, daß die Altertumswissenschaft einen so wichtigen Faktor in der Bildung der Zeit ausmachte, und daß sie auch in einer maßlos idealisierten Gestalt willig aufgenommen wurde. Schon 1772 schrieb Goethe an Herder, daß während der letzten Zeit die Griechen, besonders Homer, sein einziges Studium gewesen seien, in Wetzlar wollte er Homer und Pindar lesen; Homer trat mehr und mehr als der Vertreter der Natur- und Volkspoesie, der wahren Poesie ins Bewußtsein der Zeitgenossen, diese wollten auch sich „die Sonne Homers leuchten sehen“: so war nach dem Erscheinen der Prolegomena die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt auf das neue Haupt der Philologie gerichtet. Doch war es von Wolf selbst nicht so gemeint, daß nach den in der „Darstellung“ ausgesprochenen Normen auch das Schulwesen sofort zu regeln wäre. Er erkannte sehr wohl die in dieser Beziehung gesteckten Grenzen. Es war aber eine notwendige Folge seines genialen, auf das Große und Ganze gerichteten Wesens, daß er hinsichtlich dessen, was nun im einzelnen praktisch zu thun sei, nicht ebenso klar und bestimmt sich aussprach, ja in mannigfache Widersprüche hineingeriet und mitunter auf einen allzu niedrig scheinenden Standpunkt sich herabließ. Dem Hauptinhalt nach sind seine Ansichten von den Einrichtungen des Gymnasiums folgende.

Hinsichtlich der Organisation der Schule überhaupt meinte er, es müsse

[1] Vgl. Lothholz, Über das Verhältnis Goethes zu Fr. A. Wolf und Schillers zu W. v. Humboldt im Festprogramm des Lyceums zu Wernigerode 1863.

in einzelnen möglichst viel Freiheit im Gegensatz zu einem bureaukratischen Reglement gelassen werden; die Gelehrtenschule dachte er sich jedenfalls losgelöst von der Aufsicht der Kirche und der Geistlichkeit; selbst die kirchliche Aufsicht über die Elementarschule stellte er (1803) in Frage. Die Gelehrtenschule sollte ferner getrennt sein von der Bürger(Real)schule: denn wer nicht studieren wolle, solle lieber die gelehrten Sprachen gar nicht lernen, nach Matth. 7, 6 (μὴ δῶτε τὸ ἅγιον τοῖς κυσί u. s. w.); Wolf sagte wohl auch, die Ärzte brauchen kein Latein und Griechisch, das Hebräische sei nur für die Theologen erforderlich; doch darf man nicht auf jeden zufälligen Ausspruch zu großes Gewicht legen; solche Aussprüche entspringen seiner genialen, mit Humor gemischten Weise, wie auch gewisse Forderungen, die an einen Lehrer zu stellen seien, z. B. diese: „Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und viele Kenntnisse“ und „besitze die Kunst, anderen deinen Geist mitzuteilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen“; oder: „Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch“ und „sei immer gesund und versteh es, wo und wann es nötig, leidenschaftlich zu hungern“; oder wenn er es als sehr wünschenswert bezeichnet, daß Schullehrer nur in seltenen Fällen über das sechzigste Lebensjahr ihre Stellen verwalten dürfen, weil der Erstarrung auf jede Weise vorzubeugen sei. Die Gelehrtenschule ist aber wesentlich vorbereitend für die Universität, sie hat daher nicht einen streng wissenschaftlichen, sondern einen im allgemeinen elementarischen Unterricht zu erteilen; dieser ist in ihr nicht systematisch, er soll vor allem Liebe zur Wissenschaft begründen. An die Allmacht der Methode glaubte Wolf nicht, am meisten aber war ihm die „spielende Erleichterungsmethode“ der Philanthropinisten zuwider; nur sollte das Verfahren möglichst individualisierend sein: eine möglichst gleichmäßige Ausbildung aller (wie heutzutage) büße an Tiefe ein, was sie an Breite gewinne. Pflege des Gedächtnisses durch Repetition hielt Wolf für sehr notwendig. Auf die damaligen Schulbücher hielt er nicht viel, er wünschte sogar für die oberen Klassen lateinisch geschriebene Kompendien. Was die einzelnen Fächer und ihr Verhältnis zu einander betrifft, so umfaßte ein von ihm für die oberste Klasse entworfener Lehrplan folgende Gegenstände: deutschen und lateinischen Stil, griechische, lateinische, französische und hebräische Sprache, Völker- und Litteraturgeschichte, Mathematik und Geographie, dazu noch eine Anzahl von Fächern wie Altertümer, Mythologie, Religionslehre, Neues Testament, Physik in halbjährigen Lektionen verteilt auf den ganzen oberen Kurs. In einem 1809 für das Joachimsthaler Gymnasium entworfenen Lehrplan hat Wolf z. B. dem Latein in den drei unteren Klassen 4—5, in den drei oberen 8—10 Stunden, in den vier oberen Klassen dem Griechischen 3—5, der Mathematik 2, der Naturkunde durch sämtliche Klassen 1—3 Stunden zugewiesen. Wenn die Zahl der Fächer keineswegs als klein erscheint, so ist zu beachten, daß viele Anstalten damals noch eine Menge anderer Gegenstände im Anschluß an die Halleschen oder an philanthropinistische Anstalten aufgenommen hatten.

Digitized by Google

Was die einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, so geht schon aus der „Darstellung" hervor, daß für Wolf die alten Sprachen im Mittelpunkt des Unterrichts standen und die deutschen Stunden hätte er, wie es scheint, am liebsten ganz beseitigt gesehen; doch finden sich zahlreiche Aussprüche, in welchen er der Muttersprache einen hohen Wert zuweist. „Deutsch," sagt er 1812, „sollte im Abiturientenexamen billig obenanstehen," und in der Vorlesung über „ein Wort Friedrichs von deutscher Verskunst" (in der Akademie 1811) stellt er die deutsche Sprache zusammen mit den zwei alten: man solle, meint er, auf der unteren Stufe das Deutsche auch grammatisch treiben, besonders auch viel lesen, während die eigentliche Deklamation vor dem 12.—14. Jahr nichts tauge. Mit den Aufsätzen müsse man vorsichtig sein; in den unteren Klassen genüge nach mündlichen Übungen die schriftliche Reproduktion durchgesprochener Musteraufsätze, auf den oberen Stufen sollte ein Unterricht in Prosodie und Metrik eintreten, bei welchen Voß und Klopstock als Führer dienen, es solle aber alles durch Latein und besonders Griechisch tiefer erklärt, geübt und befestigt werden neben deklamatorischer Recitation; die Aussprache müsse von dialektischen und provinziellen Unarten gereinigt werden. Im übrigen soll die Einführung in die Poetik und Rhetorik sowie eine rationale Auffassung der Muttersprache durch den altklassischen Sprachunterricht vermittelt werden; auf der oberen Stufe sollen auch selbständigere schriftliche Ausarbeitungen stattfinden, worüber aber vorher dem Schüler mehr oder weniger zu sagen ist: denn einerseits „regt ein Blatt voll schreiben mit eigenen Gedanken den Bildungstrieb lebendiger auf als das Lesen eines ganzen Buchs" (Jean Paul), andererseits kommt die Jugend selten zum Denken, wenn sie ein Thema ohne Anleitung und daher oft ohne Lust bearbeitet. Als eine besondere ehrenwerte Auszeichnung bezeichnet es Wolf, wenn ein Abiturient schreibend in der Muttersprache schon eine gewisse Sicherheit und Feinheit des Urteils zeigt und so weit den Geschmack ausgebildet hat, daß er die besten Werke wie der erlernten fremden Sprachen, so des Vaterlands richtig vorlesen und bemerklichere Schönheiten und Fehler darin entwickeln kann.

Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Lateinischen zu beginnen, welches ein Mittelglied bildet zwischen den alten und neuen Sprachen; mit dem Griechischen anzufangen „wäre wohl ein schöner Gedanke oder Traum", ist aber nicht durchführbar, namentlich weil dann niemand mehr lateinisch schreiben könnte, während doch das Latein das allgemeine Idiom der Gelehrsamkeit ist. Das passendste Jahr für den Anfang ist das zehnte Lebensjahr; vor dem vierzehnten „sollen die Formen inne sein". Man soll keine Regel lernen ohne Beispiel, man muß die Grammatik in lauter Exempeln fassen, im Anfang muß das Paradigma einfach gelernt, sofort aber mit Beispielen verbunden werden. Die Orthoepie ist sehr wichtig; im Griechischen billigt Wolf die Erasmische Aussprache und hat wesentlich zu ihrer allgemeinen Anerkennung beigetragen. In der Syntax folgt er

im wesentlichen den Spuren Gesners; nur das Nötigste, nicht weitläufig und gelehrt, das meiste soll man die Schüler aus der Lektion selbst sich bilden lassen, aus einzelnen Exempeln allgemeine Regeln, oder die Miene annehmen, als wenn man sie zuerst bildete. „Mit der Regel anfangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt als Langeweile und Mißverstand, auch wohl Überdruß an der Grammatik.“ Die Schulgrammatik soll sich auf die klassische Periode beschränken und ein kurzes System der Regeln aufstellen, welches den Charakter einer Kunstanweisung festhält; neben Bröder lobt Wolf besonders die lateinische Grammatik von Meierotto, im Griechischen die von Ph. Buttmann (zuerst 1792). Das Vokabellernen wird am besten mit den Übersetzungs- und Flexionsübungen in angemessene Verbindung gebracht, wenn man es auch bisweilen als besondere Aufgabe betreiben soll, so daß die Schüler auch solche Wörter lernen, die bei der Lektüre nicht vorkommen; nur soll man nicht gleich damit anfangen. Man soll dabei zuweilen die Stammwörter mit allen ihren Ableitungen durchgehen und dabei die Gesetze der Ableitung erklären. Die Lektüre dient teils der Erlernung der Sprache, teils der Sachkenntnis, teils der Geschmackbildung; daher ist die Auswahl der Schriftsteller sehr wichtig und ein bestimmter Kanon wünschenswert; Wolf bestimmt einmal die Zahl der in Betracht kommenden alten Schriftsteller auf „etwa 60“, doch sind obligatorisch von den Römern Cicero und Livius, Ovid, Virgils Äneis, Horaz und Terenz; für den Anfang ist eine Chrestomathie am geeignetsten; Nepos „taugt für den Anfang gar nicht“, eher Justin oder Curtius; Cäsar ist kein Schriftsteller für Anfänger oder Schüler überhaupt trotz seines schönen Stils; von Cicero empfiehlt Wolf außer den üblichen ausgewählten Reden besonders die Schrift de oratore, die Tusculanen und Offizien, doch ist er geneigt, die Tusculanen vorzuziehen; Livius bildet die Lektüre der Sekunda, Sallust wird weniger empfohlen „weil zu prägnant“, zu gedankenreich; von Tacitus gehört höchstens Agricola und Germania in die Schule, doch ist sich Wolf in dieser Beschränkung nicht gleich geblieben, er nennt auch die Historien und Annalen wenigstens für eine Selekta; auch empfiehlt er wohl Seneca, dessen Briefe als Anhang zu einer Sammlung aus Ciceros und des jüngeren Plinius Briefen gelesen werden könnten, und besonders das zehnte Buch von Quintilian. Ovid ist mit Auswahl zu lesen, besonders die Metamorphosen, Heroiden und Fasten; von Virgil in erster Linie die Äneis, obwohl Wolf dieser Dichtung, namentlich in den sechs ersten Büchern, nicht besonders hold ist und die Georgica für vorzüglicher erklärt: man sollte, meint er, wenigstens die sechs letzten Bücher auch lesen. Von Horaz „ist alles mit gleichem Fleiß durchzuarbeiten“; die Lektüre des Terenz wäre zu wünschen, auch Tibull, Catull, selbst Lucrez, wären lesbar. Im Griechischen verlangt Wolf für den Anfang ebenfalls eine Chrestomathie und als die Hauptschriftsteller bezeichnet er Herodot, Xenophon, Anabasis und Cyropädie, Plato; er möchte die griechische Lektüre mit einer Chrestomathie aus Herodot als Vorbereitung auf Homer begonnen sehen, doch beschränkt

er dies auch wieder auf das gelehrte Studium; Thukydides und Demosthenes eignen sich nicht für die Schule. Wolf hat so hinsichtlich der Prosa mit der bisherigen Tradition gebrochen, nach welcher besonders das Neue Testament, welches er in die oberen Klassen versetzen möchte, daneben etwa einige meist unbedeutende Schriftsteller gelesen wurden. In der Poesie bildet Homer das A und O der Lektüre, in die Schule gehört „ex poetis graecis prope unus Homerus“, vornehmlich ist die Odyssee zu lesen, aber auch die Ilias, doch ohne zersetzende Kritik. Indessen soll man auch die drei Tragiker lesen, obwohl er dies auch wieder als unmöglich bezeichnet, jedenfalls müßten die Chorlieder beim ersten Lesen weggelassen werden; selbst an Aristophanes, etwa den Plutos, wird gedacht — Wolf hat die Grenzen der Schule nicht immer genügend berücksichtigt, sondern auch seine persönlichen Wünsche zum Maßstab genommen. — Es soll nicht mehr als je ein Prosaiker und ein Dichter zu gleicher Zeit gelesen werden, auch womöglich stets ein Ganzes, selbst, wenn die Zeit nicht reicht, mit Hilfe von Übersetzungen, obwohl Wolf grundsätzlich den Gebrauch von Übersetzungen verpönt: „Das einzelne Vergleichen mit der Version ist eine schändliche Methode.“ Über die methodische Behandlung der Lektüre giebt er folgende Vorschriften: Bei jedem neuen Autor und Stück ist eine kurze Einleitung, wenigstens in den oberen Klassen, voranzuschicken; zur Präparation sind die Schüler durch „Vormachen“ des Lehrers anzuleiten; auf gutes Lesen ist sehr zu achten; die Übersetzung ist zunächst eine wörtliche; zwischen kursorischer und statarischer Lektüre ist eine media lectio zu beobachten, welche je nach Bedürfnis geregelt wird; ganz verkehrt aber ist es, erst schnell und ungenau übersetzen zu lassen und dann „gelehrte Anmerkungen wie eine Brühe darüber zu gießen“, überhaupt „ist das notas aspergere ein mißliches Ding“; grammatisch-philosophische und materialhistorische Erklärung ist zu verbinden, zunächst der Autor, den man eben liest, als der vorzüglichste Interpres seines Sprachgebrauchs zu behandeln. „Man thut allemal unrecht, wenn man den Anfänger von der wörtlichen Übersetzung schnell abführt auf das „wie der Deutsche sagt“. Einen besonders starken Widerwillen zeigt Wolf gegen das phrasenhafte Ästhetisieren „der zuckersüßen Kraftmännlein, die um das animal ferocissimum, die Grammatik, unbekümmert aus einem Paroxysmus der Begeisterung in den anderen fallen, ehe sie sich mit den bösen Aoristen in Frieden abgefunden haben“; auch das unnötige Moralisieren konnte er nicht leiden. Dagegen verlangt er Sacherklärung oder historische Interpretation, wobei aber nicht die alten Klassiker zum Vehikel dienen dürfen, um antiquarische Miscellaneen in bunter Mannigfaltigkeit zur Schau zu stellen. Aufzeichnung des Kommentars und eigene Reproduktion sollte häusliche Arbeit sein. Da das Latein als gelehrte Sprache festgehalten werden soll, namentlich auf den Universitäten, so soll der Gebrauch desselben auch in den Schulen nicht ganz verschwinden. Wolf spricht sich für öftere Übungen im Lateinsprechen aus, doch nur nebenher, etwa bei Wiederholung eines Terenzischen Dialogs oder des Gedankengangs in Ciceros

philosophischen Schriften; aber den Vorschlag der Philanthropinisten, die Kinder von Anfang an lateinisch sprechen zu lassen, nennt er abgeschmackt, und bei der Methode, die alten Schriftsteller in lateinischer Sprache zu erklären, meinte er, es komme nichts heraus als ein „Notenlatein, das sich in einem Dutzend Redensarten umdrehe“. Lateinische Stilübungen sind unerläßlich, ohne solche ist keine gründliche Kenntnis der Sprache möglich, aber es ist nur für solche, die tiefer in die Sprache eindringen wollen; von philosophischer Stiltheorie, Poetik und Rhetorik hält Wolf nicht viel, Hauptsache bleibt ihm die unablässige Übung nach guten Mustern; als solche können aber auch Neulateiner wie Muretus, Rhunkenius, Ernesti u. a. dienen; bei diesen Übungen müssen allmählich alle Regeln der Syntax vorkommen, auch muß der deutsche Text dem lateinischen planmäßig verähnlicht werden, weshalb auch Retroversionen nützlich sind, nach dem Vorgang von Gesner und Ernesti; darauf soll eine imitatorische Übung folgen, welche den Gedankengang eines längeren Stücks lateinisch reproduziert; von der Imitation soll zur Variation, dem Ausdruck mit anderen Worten, fortgegangen werden, überhaupt zu größerer Freiheit in Struktur und Ausdruck, auch mit eigener Erfindung; auch mag man Poesie in Prosa, obwohl dies schwierig ist, oder Griechisches in Latein übertragen lassen; die letzte Übung ist das Übertragen aus einer Art des Stils in die andere, wie z. B. Tacitus in Cicero; auch lateinische Aufsätze werden gewünscht. Daß man übrigens zur Zeit Wolfs und daß Wolf selbst nicht peinlich war im Gebrauch des lateinischen Ausdrucks, ergiebt sich daraus, daß z. B. in seinen Prolegomena folgende Wörter und Wendungen sich finden: an in indirekter Frage statt num oder ne, alius und aeque quam, diu ante, paulo mox, procul dubio, hodieque statt hodie, adhuc von der Vergangenheit, portabilis, excellui, sogar impossibilis, capacitas, evilescere u. dgl. Vom heutigen Purismus oder gar Ciceronianismus war man damals, wo man das Latein in Rede und Schrift gebrauchte, weit entfernt; auch Gesner, Ernesti und andere Autoritäten haben ein Latein geschrieben, welches heute nicht durchweg als mustergültig, oft geradezu als fehlerhaft angesehen würde. — Was das Lateinreden betrifft, so sagt Wolf 1812 bei seiner Beurteilung des Entwurfs eines Abiturientenexamens: „Lateinreden auch? Dies können ja auf den berühmtesten Universitäten kaum drei Gelehrte, von Lehrern an Schulen kaum sechs unter hundert“, aber er bleibt sich hierin nicht gleich und sagt auch wieder: „es wäre zu wünschen, daß in den obersten Klassen es schon auf einige Fertigkeit im Lateinreden angelegt würde“; so schwankt er auch hinsichtlich des griechischen Stils und der griechischen Schreibeübungen, welche er bald als notwendig für gründliche Sprachkenntnis, bald als eine zu weitgehende Forderung bezeichnet: „Griechisch“, sagt er, „lernt sich heutzutage ohnehin nicht schreiben, man kann nur kurze Sätze übersetzen, aber nichts, was auf Stilfarbe Anspruch machen will.“ Die Metrik soll durch verschiedene Übungen, wie Herstellung der versus turbati, Übersetzung deutscher Verse, Retroversionen u. dgl. geübt werden; über-

Digitized by Google

haupt sind hier mechanische Manipulationen nötig. Gerade über das Griechische hat sich Wolf zu verschiedenen Zeiten verschieden ausgesprochen. Im Jahr 1803 erklärte er es für fakultativ, abgesehen von den künftigen Theologen (ganz unrichtig stellt H. Schiller dies als dauernde Ansicht Wolfs dar), und normierte kein bestimmtes Maß von Kenntnissen wie für das Lateinische; 1811 sagte er mit Beziehung auf den Entwurf eines Abiturientenprüfungsreglements, man könne im Griechischen nur so viel fordern, als im Latein ein Schüler beim Eintritt in die erste Klasse leisten müsse. Als eine besonders ehrenvolle Auszeichnung galt es ihm, wenn ein Schüler im Lateinischen einige Farbe vom echten Stil und größere Geschicklichkeit im Reden zeige, im Griechischen „etwas Fertigkeit im grammatisch richtigen schriftlichen Ausdruck", in beiden Sprachen eine durch Privatlektüre erweiterte Bekanntschaft mit den besten Schriftstellern.

Von den neueren Sprachen ist das Französische als „die heutige Universalsprache" am notwendigsten, zumal für die in Weltgeschäfte übergehenden Schüler; zur Erlernung des Englischen, welches als „kraftvolle, geistreiche" Sprache und wegen der Litteratur schätzbar ist, sollte wenigstens Gelegenheit gegeben werden; das Italienische kann auch ausfallen.

So sehr nun Wolf dem Grundsatz huldigt: In uno habitandum, in ceteris versandum, und so entschieden er die „Schulpansophie" abweist, so bestimmt er verlangt, daß die Sprachen, zumal die alten, den Mittel- und Schwerpunkt des Unterrichts bilden sollen, so erscheint doch auf dem für das Joachimsthaler Gymnasium entworfenen Stundenplan (Arnoldt II zu S. 213) noch eine ganze Reihe von „Wissenschaften", welche freilich gleichsam an der Peripherie des eigentlichen Schulkreises sich bewegen sollen. Was die Religion betrifft, so war Wolf, im wesentlichen ein Gesinnungsgenosse Semlers, für seine Person Rationalist und Kritiker, aber er verhielt sich keineswegs ablehnend zum Christentum, wenn er auch das eigentliche Wesen und den inneren Wert desselben nicht vollständig erkannte (Arnoldt II, S. 395 ff.). Sein Standpunkt kann als eine „Humanitätsreligion ohne spezifisch christliche Färbung" bezeichnet werden, und daß er jeden Glauben an Inspiration und übernatürliche Offenbarung verwarf, ist sicher; aber die destruktive Richtung der Rationalisten war ihm doch „zu leichtfertig oder zu dreist". Er verlangte in Exegese und Kritik die philosophisch strenge Methode und erklärte sich namentlich gegen die „Eklektik, die grammatische und philosophische Auslegung also mischte, daß der arme Pfarrstudent den Kopf verlieren müßte". „Religion einflößen" erklärte er für eine Notwendigkeit schon der häuslichen Erziehung, „das erste sind immer Grundsätze der Moral und Religion, das zweite Kenntnis der Muttersprache: diese Gegenstände enthalten die Grundbildung für alle" (Körte, Cons. schol. S. 55). Beim Unterricht aber ist das Hauptgewicht auf die Moral zu legen und im Abiturientenexamen verlangt Wolf eine Prüfung in der Religion, ohne jedoch die Forderungen genau anzugeben. — Von der Geographie hält

Wolf nicht sehr viel (s. o.), mit den Anschauungen K. Ritters war er nicht bekannt; er bezeichnet aber doch den geographischen Unterricht für unentbehrlich zur allgemeinen Bildung und verlangt besonders Orientierung auf Karte und Globus, übrigens soll die Geographie als „Vorhalle, Grund und Licht" der Geschichte soweit möglich mit der letzteren verbunden werden. Weit mehr Raum als die Geographie nimmt hiernach die Geschichte ein und zwar überwiegend die Geschichte der Griechen und Römer „zur Ausbildung der Humanität: sie ist typisch für die Methode des Geschichtsunterrichts überhaupt, sie ist die Grundlage für alle historische Erkenntnis"; obgleich er aber die griechische Geschichte für „bildsamer" erklärte und eine Ähnlichkeit in der Kulturentwickelung von Griechenland und Deutschland fand, so soll doch die römische Geschichte auf Schulen besonders genau betrieben werden, namentlich die der beiden Jahrhunderte um Christi Geburt. Mittelalter und Neuzeit können kürzer abgemacht werden, besonders das Mittelalter, von dessen „Ritter- und Mönchsbarbarei, Superstition und Albernheiten, Unwissenheit und Nacht" Wolf eine sehr niedrige Ansicht hatte, die er mit dem Nationalismus der Zeit teilte. Den moralischen Zweck hält er fern, auch patriotische Gefühle können eher durch die alte als durch die neue Geschichte erweckt werden. Für den eigentlichen Zweck des Geschichtsunterrichts erklärt er die Erkenntnis des Lebens der Menschen, des Geistes der Zeit, es war ihm also das kulturhistorische Element das wichtigste. In drei Kursen sollte „die nämliche Materie verschieden vorgetragen werden", wobei ein pädagogischer Zweck für Tertia, ein allgemein bürgerlicher für Sekunda, ein philologisch-humanistischer für Prima unterschieden wird. Die Einteilung des Stoffes soll nicht nach Zeitabschnitten, sondern nach Völkern vorgenommen werden. Das Gedächtnis ist besonders im ersten Kurs zu berücksichtigen, namentlich müssen gewisse Zahlen fest eingeprägt werden. Im allgemeinen aber ist „der Unterricht zusammenzuhalten und die Kraft in die rechten Punkte zu sammeln, man soll die Geschichte jedes Volkes auf zehn Hauptfakta reduzieren." — Rechnen und Mathematik will Wolf nicht zu weit getrieben wissen, bis zur „wissenschaftlichen Arithmetik, Geometrie und ebenen Trigonometrie". Er war der Ansicht, daß historisch-philologische und mathematische Befähigung sich nicht miteinander vertragen: vidi enim, quo quis melior mathematicus esset, eo ineptiorem (hebetiorem) ad optimas alias artes eum esse (Körte II, S. 256). Die Naturkunde nahm er zwar in den Unterricht auf, „erst beschreibend, worauf am meisten ankommt, dann wissenschaftlich zu betreiben", vergönnte aber namentlich der Physik nur einen bescheidenen Raum, doch sagt er einmal: „lieber etwas weniger Geschichte und Griechisch als Mangel an Naturkenntnissen, die zur allgemeinen Kultur gehören". Dagegen ließ er die „gemeinnützigen Kenntnisse und Verstandsübungen", die Lieblinge des Philanthropinismus, entsprechend der „Modepädagogik" in den unteren Klassen zu, während er sich mit der philosophischen Propädeutik nicht recht befreunden konnte, wie er sich denn gegen die Philosophie Kants und namentlich Fichtes

ablehnend verhielt und anfangs alle Philosophie ausschloß; später hielt er doch Logik, Psychologie, Vor- und Elementarbegriffe der Philosophie in Prima für notwendig; auch eine encyklopädische Übersicht der Wissenschaften wird für Prima angesetzt. Das Zeichnen soll fleißig gelehrt und geübt werden; als Musikverständiger wollte Wolf auch Musik und Gesang gepflegt wissen, wie er denn auch das alte Institut der Singchöre in Schutz nahm. Gymnastische Übungen, aber fern von agonistischem Virtuosentum, sollen vom dreizehnten oder vierzehnten Jahr an schlechterdings und regelmäßig betrieben werden; wobei die Lehren von Guts-Muths im allgemeinen maßgebend sind. — Zur Ergänzung des Schulunterrichts soll das Privatstudium in den oberen Klassen dienen und zur Verhütung schlechter Leserei soll eine Schülerbibliothek vorhanden sein, welche besonders Reisebeschreibungen, historische Sachen, am meisten Biographieen, enthalten soll. Auch wünschte Wolf an Gelehrtenschulen eine Selekta, in der der Unterricht auf ein geringeres Maß von Stunden, etwa 10—12, beschränkt würde und mehr die Aufgabe wäre, die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen, sie zu überwachen und zu leiten, sie auf die geeigneten Gegenstände hinzulenken und die gefertigten Arbeiten zu würdigen.

Am Schluß des ganzen Schulkursus soll eine Entlassungsprüfung stehen. Zwar ist Wolf im allgemeinen kein Freund von vielen Prüfungen und spricht sich darüber sehr deutlich aus. Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt; da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu sehen hat, so quält sich mancher Lernende bloß um des Examens willen mit Dingen ab, die bei ihm doch nicht haften, er wird in die Mechanik hineingezwängt und erfährt so ganz die Wahrheit des Spruchs: der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig. So hoffte Wolf früher von der Einrichtung eines Abiturientenexamens wenig Nutzen, da die besseren Schüler durch übermäßige Anstrengung überreizt, die schlechteren aber zu Täuschungen veranlaßt werden; später sprach er sich aber doch für ein Translokationsexamen von Sekunda an aus, sowie für ein Abiturientenexamen: dieses soll mündlich und schriftlich sein und sich auf alle Gymnasialfächer erstrecken, doch muß es gemäß dem Hauptzweck des Gymnasiums am meisten auf die eigentlichen Humanitätsstudien ankommen; „der den Gymnasien sorgfältig zu erhaltende Geist fordert einen Grund der Bildung, der den Jüngling befähigt, in der Folge jeden Zweig der Gelehrsamkeit mit gutem Erfolg zu bearbeiten". Schriftlich ist eine Prüfung vorzunehmen im deutschen, lateinischen, griechischen oder französischen Aufsatz ohne Hilfsmittel über angemessene Materien, es kommt dabei auf den Beweis allgemeiner Verstandesbildung, auf Richtigkeit im Denken, Bestimmtheit und Klarheit des Ausdrucks und guten Geschmack an, nicht auf einzelne Kenntnisse." Über das Maß der Anforderungen in den Hauptfächern spricht sich Wolf folgendermaßen aus (Cons. scholast. S. 225 ff.): „Im Deutschen muß der Schüler Beweise geben, daß er seine Muttersprache nach dem Eigentümlichen ihres Baues und ihrer grammatischen Struktur, nicht ohne Rücksicht auf die besten älteren

Zeiträume und in Vergleichung mit den gelehrten Sprachen soweit kennen gelernt habe, als es jetzt jedem auch unstudierten Deutschen geziemt, und daß ihm unsere besten Schriftsteller und ihre Werke nicht unbekannt seien;" ob er seine Gedanken ordentlich darzustellen wisse, soll durch einen Aufsatz über eine passend gewählte Materie erforscht werden. „Im Lateinischen muß er an vorgelegten Stellen von mittlerer Schwierigkeit aus bisher nicht vorerklärten Büchern des Cicero oder Livius, wie auch eines Dichters, als Virgils, Lucrez, Claudians, zeigen, wie er bei hinreichendem Wörtervorrat und mit Gewandtheit in allem Grammatischen, besonders in der Auffassung verwickelt scheinender Konstruktionen, auch in der Quantitätslehre und den Regeln der gewöhnlicheren Versmaße, sich überall zu helfen wisse und daß er bereits einen Anfang gemacht, die verschiedenen Arten des Stils zu unterscheiden." „Im Griechischen wird nebst sichtbarer Fertigkeit in der Formenlehre, auch in den unregelmäßigen und defektiven Verben so viel Kenntnis der Grammatik und Interpretation erwartet, daß er ein ihm noch unbekanntes Kapitel eines Historikers wie Diodors oder Arrians, und ein Stück aus Homer oder Euripides teils ins Deutsche, teils ins Lateinische übersetzen könne und bei einer in die Feder gesagten prosaischen Stelle hinreichende Bekanntschaft mit den Regeln der griechischen Schreibung verrate." Außerdem werden noch Hebräisch (für Theologen), Französisch, einige Vorkenntnisse der Philosophie, Anfangsgründe der Rhetorik und Poetik, Geschichte, sowohl politische als litterarische, die Elemente von Naturbeschreibung, Mathematik und Physik als Prüfungsgegenstände aufgeführt. — Die Prüfungskommission soll bestehen aus den Vorstehern und den Lehrern der oberen Klassen, und den Ephoren oder Visitatoren unter einem Kommissar der Landesbehörde. Vor dem siebzehnten Lebensjahr und ohne zweijährigen Besuch der Prima soll keiner zur Prüfung zugelassen werden. Das Zeugnis lautet auf „gehörig oder nicht gehörig vorbereitet" mit drei Abstufungen des ersteren; doch soll auch solchen, die das zweite Zeugnis erhalten, der Zutritt zur Universität nicht verschlossen sein, eventuell soll auf der Universität noch eine Prüfung mit diesen angestellt werden; doch sollen natürlich die nicht gehörig vorbereiteten bei Stipendien u. dgl., sowie bei künftigen Beförderungen den gehörig vorbereiteten nachstehen. Die Prüfung soll zweimal im Jahr vorgenommen werden.

Da Wolf die Lostrennung des philologischen Studiums vom theologischen für absolut notwendig hielt, wenn die Schulen gedeihen sollten, so mußte er auf eine tüchtige Heranbildung von Schulmännern und Philologen bedacht sein. Diesem Zweck sollte das philologische Seminar zu Halle dienen, welches, im Gegensatz zu dem für künftige Theologen bestimmten Göttinger Seminar Heynes, dazu bestimmt war, „dem jetzt immer mehr sinkenden Geschmack an gründlicher, klassischer Gelehrsamkeit aufzuhelfen (oder nach einem Ausdruck von 1803: ‚Zur Aufrechthaltung der Gelehrsamkeit und zur Bildung akademischer Dozenten in einem Fache, für welches sonst der Staat gewöhnlich nichts thut, weil es nichts wieder einbringt',

Körte I, S. 243) und zugleich tüchtige Subjekte zu erlangen, welche einmal als öffentliche Lehrer in gelehrten Schulen angestellt werden", besonders an den zwei oder drei obersten Klassen (1787). Als Anlockungsmittel sollten Stipendia dienen (für jedes der zwölf Mitglieder jährlich 40 Thaler), und die Kandidaten sollten auch zu praktischen Übungen angehalten werden; doch ist aus diesen nie viel geworden. Wolf erklärte, er fühle sich in den philosophischen Wissenschaften, der sog. theoretischen Pädagogik, und ähnlichen Kenntnissen nicht stark genug, um auf der Universität einen Lehrer darin für junge Leute, die ohnehin unter den fähigsten Köpfen ausgewählt werden, abzugeben.[1] So bestanden die Übungen wesentlich im Interpretieren („demjenigen ähnlich, wie es in den oberen Klassen von Gymnasien angemessen ist"), im Disputieren und in schriftlichen Ausarbeitungen: „die eigentlich philologischen und humanistischen Übungen, hauptsächlich Erklären

[1] Wenn Paulsen daran anschließt (II, S. 225): „Wolf besaß in vollem Maß die Verachtung, welche den echten Philologen gegen Philosophie und Pädagogik immer eigen gewesen ist," so hat er dafür, was Wolf betrifft, keinen Beweis vorgebracht, vielmehr nichts gewußt von dessen erster wissenschaftlicher Arbeit, der Ausgabe des Gastmahls von Plato (1782), mit dessen Philosophie er sich Zeit seines Lebens beschäftigt hat (vgl. Körte II, S. 91 ff.), sowie von seinen Consilia (vgl. II, S. 115, Nr. 4); gegen die so leichthin ausgesprochene Verallgemeinerung seines Verdiktes aber läßt sich aus allen Perioden der Geschichte der Philologie, selbst aus Paulsens Werk, eine Reihe das Gegenteil beweisender Namen anführen (z. B. aus neuester Zeit H. Bonitz II, S. 574). Um ein den wissenschaftlichen Sinn der „echten Philologen" so schroff verneinendes Urteil abzugeben, müßte man doch wohl ein etwas näheres Verhältnis zur Philologie haben, als es offenbar der Verfasser der „Geschichte des gelehrten Unterrichts" hat. Wie es mit seiner Kenntnis der griechischen Sprache und der Griechen steht, beweisen z. B. die dem Griechischen entnommenen Sinnsprüche der ersten Auflage. Um von den Accentfehlern und dem Schlußsigma des elidierten Verbums (μεμνᾶς') abzusehen, giebt Paulsen den aus Cicero ad Att. I, 19, 8 bekannten trochäischen Tetrameter des Epicharmus so, als wären es zwei Dimeter; ταῦτα ἄρθρα, das weiß wohl auch jetzt noch jeder Primaner, ist unmöglich wegen des Hiatus; wer νᾶφε schreibt, muß den Dorismus auch in τᾶν sehen. In dem zweiten Trimeter aus Euripides Raf. Her. 106 ist das ἀπορεῖν des Originals durch ἀπιστεῖν ersetzt, was einen Spondeus an vierter Stelle ergiebt; inhaltlich setzt der dem Dichter aufgebürdete metrische Fehler den Spruch in einen radikalen Gegensatz zu dem des Epicharmus: dieser mahnt zur Skepsis, Euripides soll nach Paulsen sagen: „Skeptisch ist nur der schlechte Mann!" Wie wenig er die Griechen kennt, beweist in der Anzeige in der deutschen Litt.-Z. 1898, Nr. 44 (Preuß. Jahrb. 1898, S. 558) der Satz: „Die Griechen waren zwar keine großen Techniker, indessen wer weiß, ob es ohne die griechischen Theoretiker heute eine wissenschaftliche Technik gäbe?" Daß die Griechen große Techniker waren, könnten zwar ihre Leistungen als Architekten, Bildhauer und Mechaniker längst gelehrt haben; jetzt zeigt Curt Merckel Die Ingenieurtechnik im Altertum (Berlin 1899) sachkundig, daß z. B. „die Wegebauten und zahlreichen Schöpfungen auf dem Gebiet des Bewässerungswesens, des Brücken- und Hafenbaues, Anlagen zur Wasserversorgung sehr wohl neben modernen Werken bestehen können" (S. 464, 492 u. a. a. St.). Vgl. H. Diels, Elementa 1899 u. M. Schmidt, Zur Reform der klassischen Studien 1899. Paulsen hat seinen Bildungsgang kurz in der Dezemberkonferenz erzählt und ausführlich der Gesch. des Gelehrtenschulwesens (II, S. 619) einverleibt: im sechzehnten Lebensjahr, 1861, fing er Lateinisch an, Ostern 1863 trat er in die II., 1866 bestand er die Abiturientenprüfung in Altona. Das sehr lehrreiche Beispiel zeigt, daß mit im ganzen viereinhalbjährigem Unterricht in den alten Sprachen eine sichere Grundlage für ein tieferes Verständnis derselben und des Altertums mit nichten gewonnen werden kann. G. Schmid.

der alten Autoren, Schreiben und Ausbildung des lateinischen Stils müssen beständig die Hauptsache sein". Was die praktischen Übungen betrifft, so wird eine einschränkende Bestimmung beigefügt: „doch kann dieses nur bei solchen Seminaristen geschehen, die in den zu lehrenden Sachen selbst schon einige Fertigkeit erlangt haben, weil es sonst sowohl für sie selber als für die zu unterrichtenden Knaben von größerem Schaden als Nutzen sein würde" (Arnoldt I, S. 255). In der That gab sich Wolf damit nicht viel Mühe, man hatte also eigentlich kein pädagogisches, sondern ein philologisches Seminar; er selbst bekannte, daß alles Praktische beinahe ganz fehle. Über seine Thätigkeit in den praktischen Stunden sagt einer seiner Schüler: „Die erste Stunde im Anfang des Halbjahrs gab er selber in Gegenwart aller Seminaristen, um die folgenden bekümmerte er sich weniger, als er gesollt hätte. Von Zeit zu Zeit ließ er sich privatim erzählen, wie es uns bei den Lektionen ergangen sei und bei solcher Gelegenheit bekam man neben Lob oder Tadel immer entweder eine praktische Regel aus Wolfs eigenem Leben oder irgend eine ergötzliche Anekdote in den Kauf" (Arnoldt I, S. 104). Doch gab Wolf häufig bei seinen Vorlesungen pädagogische Winke; die „Consilia scholastica", welche Körte herausgegeben hat (Über Erziehung, Schule, Universität. Consilia schol. Aus Wolfs litterarischem Nachlaß zusammengestellt 1835) enthalten das, was er „je nach Gelegenheit, Stimmung, Geschäft, Laune, Lektüre und Lukubration einzelnes niedergeschrieben hatte": das meiste that die Begeisterung, die er durch seine ganze Persönlichkeit für die klassischen Studien erweckte; die Praxis, meinte er, werde sich an die wissenschaftliche Ausbildung von selber anschließen, wie denn in der That eine große Zahl ausgezeichneter Schulmänner aus Wolfs Schule hervorgegangen ist.

Wolfs Einfluß ist ein allseitiger, beherrschender gewesen, wie der keines anderen seit den Tagen Melanchthons und Sturms, er darf der Begründer des neueren Gymnasiums, wie es im wesentlichen bis auf die neueste Zeit sich gestaltet und erhalten hat, genannt werden. Er trennte scharf und bestimmt die Grenzen von Universität und Gymnasium, welche bis dahin nicht deutlich bezeichnet und eingehalten worden waren: das Gymnasium pflegte vielfach akademische Fächer und akademische Behandlung zu antizipieren, es wollte, zumal als gymnasium illustre mit Bewußtsein einen akademischen Charakter haben, und auf der Universität wurde manches getrieben, was auf das Gymnasium gehörte. Der Unterricht auf Schulen, sagt Wolf, „muß teils in Absicht der Gegenstände, teils in der Form so sein, daß er auf den akademischen zweckmäßig vorbereitet, er muß daher im allgemeinen bildend und elementarisch, erst auf der Universität wissenschaftlich sein" (Cons. schol. S. 97). „Die Behandlung der meisten (?) Wissenschaften muß auf der Schule noch nicht streng sein, wohl exakt, wo es nötig, überall aber nicht streng systematisch, der Jüngling soll durchaus Liebe zu höherer Einsicht und Wissenschaft erhalten, philosophischen Geist, aber noch nicht Philosophie, der Unterricht soll mit nichts zu früh kommen." Hiernach ist das Gymnasium aufgefaßt als die für die Univer-

sität vorbereitende Anstalt, es soll aber nicht für einzelne Fakultäten vorbereiten oder gar schon für einen bestimmten Beruf: letzteres weist Wolf, im Gegensatz gegen den philanthropinistischen Utilitarismus, entschieden zurück. Doch wollte er auf der Schule nicht bloß eine formale Bildung, nicht bloß das gleichsam abstrakte „Lernen des Lernens", sondern er verlangte, daß die Schüler Kenntnisse und befestigte Fertigkeiten auf die Universität mitbringen; damit aber nicht ein Sprung nötig sei, müsse sich die Schule in der obersten Klasse allmählich der Universität annähern.

Mit dieser bestimmten Trennung beider Institute ist erst eine Gymnasialpädagogik möglich geworden. Ein System dieser Disziplin hat Wolf selbst nicht aufgestellt, aber seine Gedanken haben nach allen Seiten gewirkt und sind durch eine Reihe von Universitätslehrern und Schulmännern, die seine Zuhörer und Anhänger waren, verbreitet und fruchtbar gemacht worden. Aber wie in seiner theoretischen Darstellung der Altertumswissenschaft eine strenge organische Einheit vermißt wird, so auch in seiner Gymnasialpädagogik. Zwischen dem hohen Idealismus eines W. v. Humboldt, wie er ihn in der „Darstellung" vertritt, und den Notwendigkeiten der Praxis sucht er als ein Mann von praktischem Blick einen Mittelweg zu gehen, und so ist denn sein Lehrplan für das Gymnasium wesentlich ein Kompromiß; er fühlte selbst die Unmöglichkeit, von den Zwecken der Schule die berufliche Bestimmung auszuschließen, wie er dies allerdings in der „Darstellung" thut, und hat so dem Unterricht als Ziel nicht bloß die Vorbereitung für die allgemeine höhere Bildung gegeben, sondern auch ad humanum et civile munus recte fungendum et ad varia vitae munera recte fungenda; er trug überhaupt der Wirklichkeit Rechnung; noch 1816 meinte er in einem Gutachten über die Einrichtung der öffentlichen Schulen, „daß in den mehrsten Lehrobjekten die Forderungen an ein gewöhnliches Gymnasium weniger hoch gestellt sein sollten". Bei dieser Häufung der Fächer, welche beiden Richtungen, der ideal humanistischen und der praktischen, genug thun sollte, war freilich eine Herabstimmung der Forderungen im einzelnen nicht zu vermeiden. Wenn nun Wolf durch sein Ansehen dem Gymnasium einen solchen Kompromißcharakter gegeben hat, so fragt sich, ob ihm damit ein nützlicher Dienst erwiesen worden ist. Und da mag man sagen, die Einheit des Gymnasiums, wie sie in den alten Systemen eines Melanchthon, Sturm u. a. bestanden habe, sei durch Wolf und seine Nachfolger gestört oder gar zerstört worden, es sei zu einem Mischmasch von humanistischen und realistischen Fächern ohne innere Einheit gekommen und daraus eine Reihe von Übelständen hervorgegangen: es sind dies dieselben Vorwürfe, die später gegen Joh. Schulze und die von ihm ausgegangene Organisation des Gymnasiums erhoben worden sind. Die neuen Elemente, Realien und neue Sprachen, waren aber eben zu mächtig geworden, als daß sie hätten beiseite gelassen werden können, es vollzog sich nur die Konsequenz der bisherigen Entwickelung; die Frage konnte nur noch sein, in welches Verhältnis

Neues und Altes zu einander gesetzt werden sollte, und hiermit wurde das Problem aufgestellt, an welchem man sich heute noch abzuarbeiten hat. Unberechtigt ist auch der Vorwurf der Paganisierung der Gymnasien, die von Wolf ausgegangen sein soll, der Ignorierung oder gar absichtlichen Zurückdrängung des christlichen Sinns. Wolf teilte die rationalistische Weitherzigkeit und es war der Geist der Zeit, auf welchem auch seine Stellung zum Christentum beruhte, die allerdings mit buchstäblicher Orthodoxie und dogmatischer Gläubigkeit nichts zu thun hatte. Die Verbindung von Philologie und Theologie aber war ja doch auf die Dauer nicht haltbar, die Lostrennung war nur eine Frage der Zeit. Begründeter kann man den Einwand finden, daß Wolf das philologische Seminar, welches ausdrücklich auch zur praktischen Vorbildung von Gymnasiallehrern, also für pädagogische Zwecke bestimmt war, thatsächlich in eine gelehrte wissenschaftliche Anstalt verwandelt hat: „die Entwickelung dieses Seminars", sagt C. L. Roth (Gymnasialpädagogik S. 254), „dem alle späteren nachgebildet sind, hat zur Genüge bewiesen, daß die Vorbildung nicht nur für den gelehrten Schulstand überhaupt, sondern auch für den gelehrten Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien bei Wolf und seinen Nachfolgern in der Sorge für die Aufrechthaltung der Gelehrsamkeit und für die Bildung akademischer Dozenten ganz und gar aufgegangen ist." Die Folge war, daß die Universität überhaupt um die Schule, das Gymnasium, sich wenig mehr kümmerte: es entstand die Meinung, die akademische Gelehrsamkeit reiche vollständig aus und wer diese von der Universität mitbringe, sei eben damit auch ein tüchtiger Lehrer. Daß eine solche Vorbildung der Philologen, welche doch zum weitaus größten Teil für das praktische Schulamt bestimmt sind, eine einseitige ist, hat die Erfahrung sattsam bewiesen; man sollte eben das eine thun und das andere nicht lassen.

Im wesentlichen auf demselben Boden wie Wolf und die maßgebenden Philologen standen auch die großen Philosophen jener Zeit. Zwar Kant nahm eine nüchterne Mittelstellung ein. Er hatte auf dem Collegium Fridericianum zu Königsberg klassische Bildung sich angeeignet, welche ihn auch später vor Unterschätzung der Altertumsstudien bewahrte, aber doch die Experimente Basedows in Dessau mit großen Hoffnungen begrüßt (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 235. 239). Völlig hat er mit der philanthropinistischen Richtung nie gebrochen, doch konnten ihm Vertreter derselben wie Trapp, vollends Bahrdt nicht angenehm sein, und während er die Pflege körperlicher Übungen, die Kinderspiele u. dgl. entschieden billigte, stand er zu anderem wie zu der eudämonistischen Grundanschauung des Philanthropinismus, zu der Lehre vom spielenden, angenehmen Unterricht in grundsätzlichem Gegensatz. So sagt Kant einerseits: „In allem demjenigen, was zur schönen oder erhabenen Empfindung gehört, thun wir am besten, uns durch die Muster der Alten leiten zu lassen, in der Bildhauerkunst, Baukunst, Poesie und Beredsamkeit, den alten Sitten und der alten Staatsverfassung. Die Alten waren der Natur näher; wir haben zwischen uns und der Natur viel Tändelhaftes der Üppigkeit

oder knechtisches Verderben";[1] andererseits aber: „Es ist ein thörichter Wahn, den Alten um des Altertums willen einen Vorzug in Talenten und gutem Willen vor den Neueren, gleich als ob die Welt in kontinuierlicher Abnahme ihrer ursprünglichen Vollkommenheit nach Naturgesetzen wäre, anzudichten und alles Neue in Vergleich damit zu verachten". Kant vertrat besonders die Notwendigkeit mathematischer, historischer und geographischer Kenntnisse, hinsichtlich der Behandlung der Geographie war er der Vorläufer von Herder und K. Ritter. Da er als eine Hauptfrucht des Unterrichts die Übung des Verstandes, der Beurteilungskraft, das Denkenlernen (die „formale Bildung"!) ansah, so war er gegen die einseitig mechanische Übung des Gedächtnisses, aber doch erklärte er dessen Kultur für sehr notwendig und verkannte nicht, daß das Lernen, besonders in den Elementen, einen gewissen Mechanismus brauche; auch das Vokabellernen sei nötig, aber man thue am besten, wenn man diejenigen Wörter lernen lasse, die bei dem jeweilig gelesenen Autor vorkommen. Gegen das Lernen der Regeln verhielt er sich nicht so ablehnend wie z. B. Gesner: „Haben wir die Regel im Gedächtnisse und vergessen auch den Gebrauch, so finden wir uns bald wieder zurecht; übrigens sollen Regel und Gebrauch gleichen Schritt miteinander gehen; die Grammatik muß aber bei den Sprachen immer etwas vorangehen" (a. a. O. S. 89 ff.).

Weit entschiedener stellen sich auf den „neuhumanistischen" Standpunkt die übrigen großen Philosophen. J. G. Fichte gründet die Bildung zum Denken auf das Studium der alten Sprachen, besonders der griechischen: zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangt man „nur durch das Studium derjenigen Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und nötigt, über alle Zeichen hinweg zum Begriff der Sache selbst sich zu erheben"; genauer „wird der größte Teil der Zeit und Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht dem Lateinischen, einer sehr nachstehenden Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuzuwenden, mit dem Griechischen, soweit dies möglich ist, anzufangen, dies als Hauptsache zu nehmen und bis zu Stil- und sogar Sprechübungen zu treiben sein".[2] Mit hoher Begeisterung spricht sich Hegel besonders in seinen zu Nürnberg gehaltenen Rektoratsreden (1808—1816) über die Macht und Bedeutung der klassischen Sprachen aus. Den Wert des grammatischen Elements derselben bestimmt er ähnlich wie Fichte: „Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat den Vorteil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müssen; indem hier nicht wie bei der Muttersprache die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es notwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Wert der Redeteile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hilfe zu rufen. Das strenge grammatische Studium ergiebt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel"

[1] O. Willmann, Imm. Kant über Pädagogik S. 7. 8.
[2] Fichtes W. W. VI, 430. VIII, 354.

Digitized by Google

(Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow I, S. 91). Über den Wert der klassischen Sprachen für wissenschaftliche Zwecke sagt er: „Der Geist und Zweck des Gymnasiums ist die Vorbereitung zum gelehrten Studium, und zwar eine Vorbereitung, welche auf dem Grund der Griechen und Römer erbaut ist. Seit einigen Jahrtausenden ist dies der Boden, auf dem alle Kultur gestanden hat, aus dem sie hervorgesproßt und mit dem sie in beständigem Zusammenhang gewesen ist. Wie Antäus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung der Wissenschaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Altertum ans Licht gehoben" (daselbst III, S. 186). „Für das höhere Studium hat die Litteratur der Griechen vornehmlich und dann die der Römer die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen und in dieser Welt einheimisch zu werden, der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt" (daselbst S. 189). „Den edelsten Nahrungsstoff und in der edelsten Form, die goldenen Äpfel in silbernen Schalen enthalten die Werke der Alten und unvergleichbar mehr, als jede andere Werke in irgend einer Zeit und Nation. . . . Dieser Reichtum aber ist an die Sprache gebunden und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigentümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Übersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben" (daselbst S. 191). Als weitere Gegenstände des Gymnasiums, „die einen Wert an und für sich haben, von besonderer Nützlichkeit oder auch eine Zierde sind", bezeichnet Hegel folgende: Religionsunterricht, deutsche Sprache (nebst Bekanntmachung mit den vaterländischen Klassikern), Arithmetik, später Algebra, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physiographie, welche die Kosmographie, Naturgeschichte und Physik in sich begreift, philosophische Vorbereitungswissenschaften, französische, für die Theologen auch hebräische Sprache, Zeichnen und Kalligraphie. Diese Gegenstände mit eingerechnet „fällt auf das Studium der alten Sprachen nicht die Hälfte, sondern nur zwei Fünfteile des ganzen Unterrichts" (daselbst S. 195 f.). Von der lateinischen Sprache insbesondere bemerkt er, sie sei als Sprache der Regel im Vorteil gegen das Griechische: „feste Regeln, plastisch, lapidarisch, einfacher Bau der Sätze und Perioden, Sinn des Gehorsams, rechtliches Verfahren, feste Regeln und Handeln danach, ohne Ausnahmen, Willküren, Ausreden; Natur des lateinischen Sprachstudiums als Bildungsmittel zur

Zucht" (daselbst S. 241). Wenn übrigens Hegel auch hinsichtlich der Erzeugung und Erhaltung sittlicher Gesinnung in antiker Weise den Staat für den wichtigsten Faktor erklärt, und hierin „mehr Hellene als Moderner, ja noch hellenischer als die Hellenen selbst ist", so „ist er später mehr und mehr von dieser hyperantikisierenden Anschauung zurückgekommen und hat namentlich die sittliche Bedeutung der Religion mehr in den Vordergrund gestellt".[1]

In manchen Urteilen und Aussprüchen waren wohl die Vertreter des Humanismus allzu hellenisch. Daß sie von einseitiger Gräkomanie, dem hitzigen Fieber nach dem kalten der Gallomanie, wie Schiller sich in dem Xenion (N. 833) gegen einen extremen Aufsatz Fr. Schlegels ausdrückt, nicht immer sich fern hielten, hat namentlich das Beispiel Hölderlins gezeigt. Aber aus der ganzen Stimmung der Zeit, dem ganzen Ton der litterarischen Klassizität heraus ist diese Einseitigkeit zu erklären und zu begreifen. Diese begeisterten Priester und Epopten griechischer Schönheit mußten sich angewidert fühlen von der philanthropinistischen Richtung mit ihrem platten Utilitätsprinzip: Campes Ausspruch über den Erfinder des Spinnrades (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 20) mußte ihnen als eine Blasphemie erscheinen, denn das Hellenentum war ihnen allerdings ein Gegenstand eines gleichsam religiösen Kultus. Ein solches ideales Wesen erblickt im Griechentum der ganz vom griechischen Geist getränkte Fr. Jacobs und nicht bloß die Wissenschaft, die Kunst, die Poesie der Griechen ist ihm Gegenstand höchster Bewunderung und Verehrung, sondern auch hinsichtlich der sittlichen Bildung, welche bei ihnen als „sittliche Grazie" sich darstelle, sind sie ihm einzig in ihrer Art. In der berühmten Rede „über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit" (gehalten in der k. Akademie der Wissenschaften zu München 1808, Vermischte Schriften III, 2, S. 35) spricht er sich u. a. folgendermaßen aus: „Der himmlische Äther der Sittlichkeit, mit einer Fülle großartiger Kraft, ergreifender Wahrheit und tiefen Sinnes vereint, ist über die homerische wie über die ganze hellenische Poesie ausgegossen. Der gerühmte Geschmack der Griechen war nichts anderes, als ein zarter sittlicher Sinn. Durch den heiteren Verkehr mit ihren Göttern wurde das Gemüt ohne Unterlaß poetisch bewegt und die Idee des Göttlichen in ihm genährt. Die Staaten der Hellenen waren zunächst auf Religion und Tugend gebaut und der väterliche Sinn ihrer Gesetzgeber gab dem Gemüt der Bürger die Richtung zur Sittlichkeit. Es ist zwar kaum zu erwarten, daß sich je wieder ein ganzes Volk zu einem gleichen Rang erheben werde, aber deshalb darf doch der einzelne nicht verzagen, als ob er für seine Person nicht die Höhe erschwingen könnte, die er an den Helden griechischer Tugend bewundert." Diese Ansichten sind nicht ohne Widerspruch geblieben (Vorrede S. XVIII), manche fanden denn doch darin ein übertriebenes, unbegründetes Lob der Hellenen, es wurde namentlich von kirchlicher Seite ein Protest erhoben,

[1] K. Köstlin, Hegel S. 82.

Digitized by Google

gegen welchen wieder Jacobs sich ausdrücklich verwahrte. Aber noch weit enthusiastischer lauteten die Worte des Landshuter Professors Dr. Ast in seiner Schrift „Über den Geist des Altertums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter" (1805). Es heißt hier z. B.: „Die alte Welt ist die Urform und gleichsam das Naturgesetz der menschlichen Bildung. Denn kein Zeitalter hat die Humanität in so großen und vollendeten Formen dargestellt" (S. 12. 13). „Das Altertum ist das Ziel und Gesetz unserer Bildung und der Bildung überhaupt. Denn in den Musterbildern der griechischen Kunst und Wissenschaft finden wir die Urformen und höchsten Gesetze der Schönheit und Wahrheit selbst. Jedes griechisch gebildete trägt darum das Gepräge der höchsten reinsten Vollendung an sich und steht, wie von der ewigen unwandelbaren Natur selbst gebildet, in der bewundernswürdigsten Gediegenheit, in der selbständigsten Schönheit da; alles giebt uns in den einfachsten reinsten Formen den Kanon des Schönen, Wahren und Guten" (S. 17). — „Wir können als das erste Postulat für die Bildung unserer Zeit das Gesetz geben: bilde dich griechisch" (S. 20). „Das klassische Altertum ist der höchste Kanon, die einzig echte und ursprüngliche Form der wahren Bildung und je einfacher, je erhabener es ist, desto mehr muß es uns durch diese Allgemeinheit und Reinheit der Form das Gesetz jeder Bildung sein" (S. 29). „Jede Form der Bildung, die nicht den Geist des Altertums atmet, folglich keinen klassischen Charakter hat, wird der Kenner als unrein und unecht verwerfen" (S. 37). Doch, wie Goethe 1818 forderte: „jeder sei auf seine Art ein Grieche", so sagt auch der besonnene Niebuhr (1828): „Ich erbitte mir von Gott für mich ... und meine Kinder ... nur so viel Selbstbeherrschung, Überwindung der Lüste, Mut vor der Gefahr, ruhiges Beharren im Bewußtsein eines edlen Entschlusses, wie es das athenische Volk als ein Mann genommen ... gezeigt hat: wer als einzelner so ist und dann nicht mehr sündigt im Verhältnis als die Athener, der mag seinem Stündlein ruhig entgegensehen."[1] Man sah also in den Hellenen, zumal den Athenern nicht bloß ewige und unerreichte Vorbilder der Kunst, der Philosophie, der Poesie, sondern auch Muster der Sittlichkeit und selbst der Religiosität. Die ruhige Klarheit, die innere und äußere Harmonie, die „sittliche Grazie", die man bei ihnen fand, stand freilich in scharfem Gegensatz gegen das unklare und unruhige Wesen und Treiben der Philanthropinisten, und es ist daher nicht zu vergessen, daß die letzteren in wildem Experimentieren unstet und tumultuarisch sich bewegten: konnte man hierin, zumal nach dem Mißlingen ihrer anfangs so hoch gepriesenen Anstalten, etwas Gesundes, der Kultur Förderliches erblicken? Selbst Freunden des Philanthropinismus konnten ernste Bedenken aufsteigen, wie J. G. Schummel (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 247). So ist es denn erklärlich, wenn Niethammer mit einseitiger Systematik gegen den Philanthropinismus auftrat.

[1] Kleine historische und philologische Schriften. Erste Sammlung 1828, S. 478.

Digitized by Google

Fr. Jm. Niethammer, ein Landsmann Hegels (geboren zu Beilstein bei Heilbronn 1766, Privatdozent in Jena, wo er u. a. mit Schiller und Goethe in Verkehr stand, 1793 außerordentlicher Professor der Philosophie, 1804 Professor der Theologie in Würzburg), der 1808 Zentralschulrat protestantischer Konfession in München, später auch Mitglied des protestantischen Oberkonsistoriums wurde, schrieb zur Vorbereitung und Rechtfertigung des von ihm entworfenen Lehrplans das Buch: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus" (Jena 1808). Den prinzipiellen Gegensatz der beiden Richtungen sieht er darin, daß der Humanismus die geistige, der Philanthropinismus die animale Seite des Menschen ins Auge fasse, daß es dem letzteren um Erwerbung von Fertigkeiten für den Beruf, daher um ein encyklopädisches Vielerlei zu thun sei, während der Humanismus allgemeine geistige Bildung, Entwickelung der Vernunft, höhere ideale Menschenbildung erstrebe ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf: für diese „Humanitätsbildung sind die Gymnasien da, bloße Vorbereitung für einen bestimmten Beruf wäre ein Verbrechen an der Menschheit. Die Unterrichtsgegenstände, welche die Darstellung der Idee begründen, sind lediglich aus dem Gebiet des klassischen Altertums zu nehmen, indem unleugbar wahre Klassizität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung bei den klassischen Nationen des Altertums angetroffen wird" (a. a. O. S. 81). Es ist nicht zu leugnen, daß Niethammers Schrift im Prinzip verfehlt ist, er macht sich nicht nur kein ganz richtiges Bild vom Philanthropinismus, wie er historisch sich entwickelt hatte, sondern verwechselt auch den damaligen — und zwar karikierten — Philanthropinismus mit dem Realismus überhaupt: „Man weiß nicht recht," sagt Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts I, S. 34), „mit wem Niethammer eigentlich streitet." Das Recht der Naturanschauung und Naturerkenntnis, der Realien als zur höheren Bildung gehöriger Gegenstände wird vornehm abgelehnt und damit ein großer Teil der Menschheit vom Anteil an der höheren Bildung ausgeschlossen. Es fehlt am richtigen historischen Verständnis, wenn Friedrich d. Gr. für die Bestrebungen der Philanthropinisten verantwortlich gemacht wird. Aber auch der Humanismus wird nicht richtig aufgefaßt, die Ideen F. A. Wolfs werden ins Extrem getrieben: wenn als Ziel des humanistischen Unterrichts mit Ausschließung aller praktischen Zwecke die reine Menschenbildung bezeichnet wird, so liegt hierin eine gänzliche Verkennung der Möglichkeit wie der Wirklichkeit; auch der Humanismus hat praktische Zwecke und muß sie haben, wenn er überhaupt in der Welt bestehen will. Ist so der prinzipielle Standpunkt Niethammers unhistorisch und unberechtigt, so ist doch ebenso gewiß, daß das Buch viele treffende Bemerkungen enthält. Es ist z. B. ganz richtig, wenn die einseitige Richtung auf „gemeinnützige Kenntnisse" von der Richtung auf allgemeine Bildung unterschieden und zurückgewiesen wird, und es ist unleugbar, daß jene einseitige Richtung ein Fehler des Philanthropinismus war. Es hat sehr viel Wahres, wenn

Digitized by Google

Niethammer sagt (S. 144): „Wir haben den Wahn herrschend werden lassen, die wahre Kultur beruhe ausschließend in dem Wissen und liege in der Breite des Wissens ... Dadurch sind wir dahin gekommen, daß unser ganzes Bestreben nach Bildung in die Tendenz nach Vielwisserei ausgeartet ist ... Seitdem ist die Polyhistorie Ton geworden, ... ist die Taschenbuchsweisheit, die Magazins- und Journalwissenschaft an der Tagesordnung ..." Es ist ferner berechtigt, wenn die Methode des Philanthropinismus als eine „künstliche Acceleration der Entwickelung der Lehrlinge" bezeichnet wird, welche „den Schein erlangt, schneller zum Ziel zu führen, gegen welche traurige Täuschung das ‚canis festinans coecos peperit catulos' wohl zur nachdrücklichen Warnung aufgestellt werden darf" (S. 141). Was über die Vorzüglichkeit der alten Klassiker gesagt wird (S. 231 ff.), trifft im wesentlichen zu, wenigstens hinsichtlich der Form und der Geschmacksbildung; die Zurückweisung der philanthropinistischen Erleichterungs- und Versüßungsmanie, die Betonung der Notwendigkeit angestrengten Lernens ist durchaus gesund und richtig, ebenso die Polemik gegen das Vielerlei des Philanthropinismus, welcher „den gesamten Lehrstoff gleich vom Anfang des Unterrichts an in seinem vollständigen Umfang auffassen und als ein systematisches Ganze durch alle Stufen des Unterrichts durchführen" wolle (S. 249), wie die gegen die Förderung des Räsonnierens, daß man nicht genug eilen zu können glaube, die Kinder zu Verstand zu bringen, daß man die natürliche Entwickelung ihrer Geisteskräfte nicht abwarten kann (S. 276); die Notwendigkeit der Pflege des Gedächtnisses anstatt der einseitigen Pflege des Verstandes wird gebührend betont. Aber daß Niethammer wieder über das Ziel hinausschießt und damit einer unbefangenen Prüfung schadet, soll nicht bestritten werden. Seinen Lehrplan für die bayrischen Schulen werden wir später kennen lernen.

Besonnener und praktischer spricht sich A. H. Niemeyer in seinen zuerst 1796 erschienenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (6. Aufl. 1810) aus: nicht nur erkennt er die Berechtigung und Notwendigkeit der Bürgerschulen (Realschulen) für Knaben aus dem höheren und gebildeten Bürgerstand als zur Bildung des Menschen und Bürgers notwendig an, sondern er will auch in den Gelehrtenschulen bei aller Wertschätzung der klassischen Bildung (III, S. 207) noch andere Disziplinen zugelassen wissen: „Man würde den Begriff einer Gelehrtenschule fehlerhaft bestimmen, wenn man sie auf das Altertum beschränken wollte; vielmehr behalten sie immer etwas mit den höheren Bürger- oder Realschulen gemein und werden immer nur nach dem benannt, was darin vorwaltet." Doch erklärt sich Niemeyer entschieden gegen die philanthropinistische Vervielfältigung der Lehrgegenstände, „eine der unerfreulichsten Folgen der besonders mit Basedow beginnenden neuen Epoche" des Unterrichtswesens. „Durch Basedows und seiner Mitarbeiter Prinzipien artete die Tendenz auf das Gemeinnützige dahin aus, daß man viel zu früh allen alles lehren wollte und den Gewinn lediglich nach dem

Digitized by Google

äußeren Nutzen im Leben berechnete." „In unseren Gelehrtenschulen aber ist die möglichste Simplicifizierung das, was ihnen Wert und Gehalt giebt" (III, S. 210 f.). Die weitere Entwickelung hat nicht Niethammer, sondern Niemeyer recht gegeben; der Dualismus der humanistischen und realistischen Anstalten war nicht mehr zu beseitigen, das Verhältnis beider zu einander zu regeln, wurde die Frage und Aufgabe der Zukunft.

Ein praktischer Versuch, den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen zu beginnen, wurde von 1810 an gemacht. Der Gedanke war nicht neu, schon in früheren Zeiten war dem Griechischen die Priorität zugesprochen worden: mehrere Humanisten des 15. und 16. Jahrhunderts erklärten sich dafür, ohne Zweifel nach Quintilian I, 1, 12: a sermone Graeco puerum (natürlich Romanum!) incipere malo; so Rabelais, Rob. und Heinr. Stephanus; die großen holländischen Humanisten, wie Tib. Hemsterhuys und Dav. Ruhnken, stimmten damit überein, wohl wegen des höheren Alters und der Schönheit des Griechischen; auch Gedike und F. A. Wolf dachten daran (s. o. S. 167 und 232); Herbart motivierte 1801 die Priorität dadurch, daß die Römer Schüler der Griechen seien und es eigentlich ein Herabsteigen in die Jugendzeit der Menschheit sei, wenn Männer den Homer lesen; die Jugend steige an ihm empor (Gesch. der Erz. IV, 2, S. 764).[1] Auch Philosophen, wie Hamann und J. G. Fichte, waren für die Voranstellung des Griechischen und bis in die neueste Zeit hat es nicht an Vertretern dieser Ansicht gefehlt. Selbst in dem preußischen Organisationsplan von 1816 heißt es: „Wenn hier der lateinische Sprachunterricht voransteht, so soll dadurch die Frage über die Priorität des Griechischen nicht entschieden werden. Vielmehr behält sich die Abteilung für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern in einzelnen Fällen, wenn die Lehrer einer Anstalt sich darüber einigen, den Unterricht im Griechischen dem im Lateinischen vorangehen zu lassen, nach Vorlegung ihres Planes die Entscheidung vor." Zur Ausführung kam der Gedanke im großen nicht, wohl aber machte einen Versuch Franz Passow, ein Schüler von Jacobs und G. Hermann und ein begeisterter Bewunderer der Griechen.[2] Schon als Gymnasiallehrer in Weimar (1807—1810 neben Joh. Schulze) betrieb er das Griechische mit einer Selekta mit höherem Schwung: er suchte durch die Lektüre der

[1] Vgl. Eckstein, Lat. u. griech. Unterricht S. 397 ff., der übrigens mit Unrecht auch Jouvancy und Ratke als Anhänger dieser Ansicht bezeichnet. In Bezug auf den ersteren s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 539; wenn Ratke theoretisch aufstellt: „Aus dem Deutschen ins Hebräisch zuerst: zum Teil, weil sie die Hauptsprach ist, zum Teil auch, weil die älteste Gotteslehre darin beschrieben ist. Aus dem Hebräischen 1. in Chaldäisch ... 2. in Griechisch, darinnen ursprünglich die christliche Lehr beschrieben. 3. Aus dem Griechischen ins Latein", so wollte er in der Praxis 1615 die Schulen in viererlei Sprachen, Deutsch, Hebräisch, Griechisch und Lateinisch zugleich eröffnen. Sicher ist der Satz bei Helvicus in der Delineatio Didacticae generalis IV, 19: nulla lingua peregrina ante Latinam docetur in diesem Sinne echt ratichianisch. S. Gesch. der Erz. III, 2, S. 6. 7. 58 den achten der dreizehn Punkte.

[2] Fr. Passows Leben u. Briefe. Eingeleitet von Dr. L. Wachler, herausg. von A. Wachler 1839.

Digitized by Google

griechischen Schriftsteller und Dichter namentlich auch nationale Begeisterung und Liebe zum deutschen Vaterland in der Zeit seiner tiefsten Erniedrigung zu wecken. Seine Idee war überhaupt, daß das deutsche Volkstum mit Hilfe des Hellenentums wieder erneuert, die Jugend durch das Studium der griechischen Sprache und Litteratur zu nationaler Gesinnung und idealer Richtung geführt werden müsse, daher müsse jeder deutsche Jüngling die alten Sprachen und namentlich die griechische lernen, das Lateinische erschien nur als ein Schatten des Griechischen. Dies wurde von Passow theoretisch ausgeführt (Vermischte Schriften, Leipzig 1843, S. 34 f.), und so entwarf er, als er 1810 als zweiter Direktor neben dem gleichgesinnten Jachmann an das Conradinum zu Jenkau bei Danzig berufen worden war, eine ganz sich selbst überlassene, nicht unter staatlicher Aufsicht stehende Anstalt, folgenden Lehrplan: Klasse V beginnt das Griechische mit Buttmanns Grammatik und Jacobs' Elementarbuch, Kl. IV und III liest Homer, in II kommt Xenophon hinzu, Kl. I liest abwechselnd einen Historiker, Redner, Philosophen, Tragiker, selbst Aristophanes und Pindar, und zwar in jedem von sechs Semestern nur einen. Dazu kommen durchweg schriftliche Übungen, welche in Kl. I abschließen mit „großen rhetorischen und philosophischen Kompositionen und freien Übertragungen aus dem Deutschen oder Lateinischen in griechische Verse". Das Lateinische beginnt erst in Kl. IV, das Französische in Kl. III. Man kann bedauern, daß das Conradinum schon am 15. Februar 1814 suspendiert wurde: so ist der Versuch zu kurzlebig gewesen, als daß man über seinen praktischen Wert urteilen könnte.

Die humanistische Gelehrtenschule von Fr. A. Wolf an bis 1848.

Indem die durch F. A. Wolf vorgezeichneten, von seinen Freunden und Schülern befolgten und verbreiteten Anschauungen über Aufgaben und Ziele der Gelehrtenschulen ins Leben eingeführt wurden, stellten sich folgende Hauptmomente heraus, welche für diese „neuhumanistische" Schule charakteristisch sind:

1. Die Gelehrtenschule wurde mehr und mehr von der Kirche emanzipiert und unter die Aufsicht des Staates gestellt, wodurch eine einheitlichere Gestaltung derselben ermöglicht wurde;
2. die einzelnen Anstalten wurden in ihrem Verhältnis sowohl zur Universität als vorbereitende Schulen als zu einander genauer bestimmt; hiezu diente
3. einerseits die jetzt zur Norm gemachte Maturitätsprüfung, andererseits die Prädizierung gewisser Schulen als „Gymnasien" und ein geregelter Kurs durch die einzelnen Stufen;
4. der Lehrplan wurde durch die Aufnahme neuer Disziplinen erweitert;
5. man suchte allmählich für die Heranbildung tüchtiger Lehrer durch besondere Veranstaltungen zu sorgen.

Wir verfolgen nun die Entwickelung der Gelehrtenschule in den einzelnen deutschen Staaten, zunächst bis zum Jahr 1848, vor allem im Königreich Preußen, weil hier die Neuorganisation am entschiedensten durchgeführt wurde und weil die preußischen Einrichtungen immer mehr auch für die anderen deutschen Staaten maßgebend geworden sind.

Wie oben S. 162 bemerkt, war infolge der Anregung des Ministers v. Zedlitz im Jahr 1787 das Oberschulkollegium eingesetzt worden, welches „die Direktion des sämtlichen Schuldiensts zur alleinigen Pflicht haben sollte"; der Beisatz „ohne Unterschied der Religion" bedeutete eine Verminderung des kirchlichen Einflusses, eine Mehrung der Rechte und Pflichten des Staats. Zwar erfolgte schon im nächsten Jahr die Entlassung des Ministers, welcher bisher die Seele der fortschreitenden Schulorganisation gewesen war, und seine Ersetzung durch den anders gesinnten Wöllner; indessen behielten, obwohl jetzt ein anderer Geist herrschte, wie ihn das berüchtigte Religionsedikt vom 9. Juli 1788 bekundete, Meierotto und Gedike in der Regel das entscheidende Wort. So war denn eine der wichtigsten Verfügungen des Oberschulkollegiums die noch von Zedlitz vorbereitete Einführung der Reifeprüfung für die Universität (22. Dezember 1788); die Instruktion dazu war von Gedike unter Meierottos Mitwirkung abgefaßt.[1] Es wurde bestimmt, daß hinfort alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehenden Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über Reife oder Unreife erhalten sollen. Die Prüfung der anderen Aspiranten wurde den Universitäten übertragen. Die Prüfungen an den Schulen (zu Neujahr und Johannis) sollten schriftlich und mündlich sein. Über die Gegenstände derselben wurde nichts Genaueres bestimmt, doch enthielt das Zeugnis die Rubriken: Kenntnisse in Sprachen und Wissenschaften, besonders Geschichte. Der Besuch der Universität hing übrigens nicht von dem ausgestellten Reifezeugnis ab, nur der Genuß von öffentlichen Stipendien und sonstigen Benefizien sollte den Unreifen versagt sein. Den Rektoren wurden für den Versuch, schlecht vorbereiteten Schülern durchzuhelfen, Geldstrafen angedroht. Die neue Ordnung wurde auch den vom Oberschulkollegium nicht ressortierenden Anstalten mitgeteilt und so auch in Schlesien mit geringen Abänderungen publiziert. Eine Ergänzung dazu bildete die k. Verordnung vom 24. Mai 1793 über die Prüfung der Kantonpflichtigen hinsichlich ihrer Befähigung zum Studieren; sie sollte vor Vollendung des 14. Lebensjahrs mit den zur Universität bestimmten Schülern als eine Art Befähigungstentamen vorgenommen werden, um entscheiden zu können, ob denselben gewisse Freiheiten im Miltärdienst gewährt werden könnten; den unfähigen sollte der Rat gegeben werden, dem Studium zu entsagen. Auch in das

[1] P. Richter, Zum 100jährigen Jubiläum des Abiturientenexamens. Zeitschr. f. das Gymn. Wesen 1889. Wiese in K. A. Schmids Pädag. Encykl. VI, S. 335—357.

Digitized by Google

Allgemeine Landrecht, welches 1794 publiziert wurde, waren die Hauptbestimmungen über die Reifeprüfung aufgenommen.

Die Reifeprüfung hätte auf die ganze Gestaltung des Unterrichts eine einschneidende Wirkung ausüben müssen, wenn sie genau und bestimmt geregelt und gleichmäßig und konsequent durchgeführt worden wäre. Aber das war vorerst keineswegs der Fall. Da ein einheitlicher Lehrplan nicht existierte und das k. Edikt über die Anforderungen keine genauen Bestimmungen enthielt, so gestaltete sich die Praxis sehr verschieden. Mochte auch das Latein im wesentlichen gleichmäßig behandelt werden, so war dies schon hinsichtlich des Griechischen weit weniger der Fall, Mathematik und Französisch fehlten häufig ganz, die Naturwissenschaften wurden kaum berücksichtigt. Eine Bürgschaft für eine auch nur einigermaßen einheitliche und tüchtige Ausbildung der Abiturienten war daher nicht geschaffen, zumal auch die für unreif erklärten von der späteren Erstehung der Staatsprüfung und der Bekleidung öffentlicher Ämter nicht ausgeschlossen waren. Selbst die Bestimmung, daß die Immaturi kein Benefizium erhalten sollen, wurde nicht immer beachtet: F. A. Wolf billigte diese Nichtbeachtung deshalb, „weil manchem sein immaturus mehr Mühe gekostet als einem anderen seine Maturität; in diesen Jahren müßten aber die Naturanlagen keine Belohnungen erhalten: dies gebe den jungen Leuten falsche Ideen vom menschlichen Wert"; doch hat er 1811 in seinem eigenen Entwurf die als „nicht gehörig vorbereitet" zur Universität Entlassenen von allen akademischen Benefizien ausgeschlossen (Arnoldt II, S. 233 f.). Unter solchen Umständen konnte es nicht ausbleiben, daß man bald eine Vervollständigung und Verbesserung des Reglements anstrebte.

Nach der Entlassung Wöllners (März 1798) trat an die Spitze des lutherischen Kirchen- und Schuldepartements v. Massow als „Justizminister", unter dessen Leitung aber nichts von Bedeutung geschah; sein Standpunkt erhellt aus seiner Erklärung, daß statt der Universitäten nur Gymnasien und Akademien für Juristen, Ärzte u. s. w. da sein sollten: er adoptierte also Trapps Ansicht (Gesch. der Erz. IV, 2, S. 436).[1] Bei der neuen Organisation der Staatsbehörden (24. November 1808) wurde das Oberschulkollegium aufgehoben und die Verwaltung des Unterrichtswesens dem Ministerium des Innern zugeteilt: von den sechs Sektionen desselben war die dritte für den Kultus und öffentlichen Unterricht bestimmt. Minister wurde Graf zu Dohna, 1810 der Staatskanzler Fürst von Hardenberg und 1814 der bureaukratische v. Schuckmann; an der Spitze der dritten Sektion speziell stand Wilhelm v. Humboldt (vom 17. Dezember 1808 bis 23. Juni 1810);

[1] Auch sonst findet sich der Gedanke ausgesprochen, so von dem Mitglied der „Mittwochsgesellschaft", Gebhardt, Prediger der Jerusalemer Kirche 1795: man habe es vermittelst der Aufklärung so weit gebracht, daß der einzelne sich durch Selbststudium weiter bilden könne, M. Mendelssohn und Lessing seien glänzende Beispiele. S. A. Stölzel, Zur Erinnerung an Svarez, Beilage zur Allg. Zeit. 1898, Nr. 110.

als technische Räte traten ihm G. H. Nicolovius und J. W. Süvern zur Seite; namentlich Süvern (1775—1829), der in Jena Schiller, Fichte und Schütz, seit 1795 in Halle F. A. Wolf zu Lehrern gehabt hatte, 1796 in das Berliner Seminar eingetreten und dann Gymnasialdirektor zu Thorn und Elbing, später außerordentlicher Professor in Königsberg gewesen war, war von Wolfs Ideen durchdrungen und für das Griechentum, besonders das „tragische Theater", begeistert.[1] Ein selbständiges Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten wurde 1817 errichtet und dem Freiherrn v. Altenstein übertragen, welcher in dieser Stellung bis zu seinem am 14. Mai 1840 erfolgten Tod verblieb.

Es ist bekannt, daß W. v. Humboldt ganz besonders für die Gründung der Universität Berlin thätig war, an welche er neben F. A. Wolf, von dem er zweifelte, ob er noch zu einer ernsten und großen Thätigkeit kommen würde, drei von dessen bedeutendsten Schülern, L. F. Heindorf, Imm. Bekker und Aug. Böckh, für das Fach der Philologie berief; aber auch den Gymnasien wandte er rege Aufmerksamkeit zu. Durch Humboldt wurden die wissenschaftlichen Deputationen gegründet, welche dann 1809 für Berlin, Breslau und Königsberg bestätigt wurden: ihre Aufgabe war nach der Instruktion vom 25. Februar 1810 die Prüfung der Lehramtskandidaten, die Beurteilung der Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, sowie die Revision der Abiturientenzeugnisse; sie sollten ferner über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abgeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, nach welchen dasselbe zu leiten sei, aufrecht erhalten; sie hatten daher das Recht, auch unaufgefordert mit Vorschlägen und Bedenken an die oberste Behörde sich zu wenden und Wünsche aus dem Publikum anzunehmen und zu prüfen (vgl. Basedows Staatskollegium, Gesch. der Erz. IV, 2, S. 91). „Sie sollten gerade durch ihr Zusammenwirken mit der Sektion einen größeren Einfluß auf die inneren und äußeren Angelegenheiten der einzelnen Anstalten gewinnen, die Fortschritte der Wissenschaften so direkt und stetig für den Schulbetrieb verwertet werden" (Dilthey s. u. S. 229). Zum Direktor der Deputation in Berlin hatte Humboldt F. A. Wolf bestimmt, welcher auch wirklich im Februar 1810 ernannt wurde, aber in seiner grillenhaften Verstimmung — er verlangte insbesondere Titel und Rang eines Staatsrats — seinen Posten schon im März aufgab, um nur gelegentlich mitzuraten, worauf Schleiermacher die Leitung übernahm, aber auch nur auf kurze Zeit; Mitglieder waren sonst noch Ancillon, Süvern und Nicolovius. Diese Deputationen, deren Instruktionen zwar sehr liberal, aber auch sehr unbestimmt lauteten und deren Wirksamkeit daher keine eingreifende war, wurden 1816 aufgehoben. — Besonders war es Humboldt ferner um Organisation der Lehrerprüfung zu thun. In Betreff dieser bestand bisher eine allgemein und

[1] S. W. A. Passow, Zur Erinnerung an Süvern. 1860.

Digitized by Google

konsequent durchgeführte Ordnung nicht, ein Prüfungszeugnis war überhaupt für den Eintritt in das höhere Lehramt nicht unerläßliche Bedingung, namentlich wurde es von den städtischen Patronaten selten verlangt; das theologische Zeugnis genügte oder man ließ wohl auch eine Probelektion halten (s. o. S. 162), z. B. bei F. A. Wolfs Anstellung in Ilfeld; der Titel Doktor oder Magister galt als hinreichende Legitimation. Bei Erledigungen war das Vorrücken der unteren Lehrer in die höheren Stellen Regel. Bei den Beratungen nun, welche unter Humboldts Leitung stattfanden, wurde ausgesprochen, daß zur Vermeidung von mancherlei Übelständen kein zweckmäßigeres Mittel zu ersinnen sei, um einen besseren Geist im Personal der künftigen Lehrer zu beleben und zu erhalten, als die Bildung einer pädagogischen Kandidatur, in welche nur durch ein vorteilhaftes, vermittelst einer allgemein-pädagogischen Prüfung zu erwerbendes Zeugnis die Aufnahme gewonnen werden könne. „Die Anordnung solcher Prüfungen," sagte Humboldt, „ist der einzige Damm, welchen man dem Mißbrauch der Patronatsrechte entgegensetzen kann." Auch Wolf und Schleiermacher sprachen sich dafür aus; der Doktortitel sollte nicht genügen, da bei den Promotionen oft gar zu leichtsinnig verfahren werde. So erschien das k. Edikt vom 12. Juli 1810 „wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts, der Wendepunkt, wo geistliche und weltliche Lehrer sich schieden und von wo an das Lehramt dem geistlichen Stande mehr und mehr entzogen wurde" (Wiese a. a. O. S. 546. 547). Die Abhaltung dieser Prüfung wurde 1816 den an Stelle der Deputationen eingesetzten wissenschaftlichen Prüfungskommissionen übertragen, welche den mit der Verwaltung des höheren Schulwesens beauftragten Konsistorien beigegeben und unter die Aufsicht der Oberpräsidenten gestellt waren; sie hatten ihren Sitz in sechs Städten der Monarchie; jede Kommission bestand zunächst aus vier Mitgliedern für Philologie, Geschichte, Pädagogik, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Prüfung sollte aus einem schriftlichen und mündlichen Teil, sowie einer Probelektion bestehen und vornehmlich auf philologische, historische und mathematische Kenntnisse gerichtet sein, ohne daß jedoch das Maß der Anforderungen genau bestimmt war. Neben der allgemeinen Prüfung fand noch eine besondere in den für eine bestimmte Stelle notwendigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten statt. Allen Patronen und Vorstehern von Schulen wurde befohlen, künftig keine andere als verfassungsmäßig geprüfte Subjekte für höhere Stellen in Vorschlag zu bringen. Statt der ungenügenden Probelektion wurde 1826 das pädagogische Probejahr eingeführt (Bestimmungen vom 24. September).

Auch die Neuordnung der Abiturientenprüfung wurde von Humboldt vorbereitet. Er unterhandelte darüber auch mit F. A. Wolf, welcher in einem 1811 erstatteten Gutachten namentlich gegen ein für alle Universitätsaspiranten allgemein gemachtes Examen sich aussprach (Arnoldt II, S. 332): erstlich habe der Staat nichts zu thun mit reichen jungen Leuten, welche für sich ohne Anspruch auf

ein Amt studieren wollen, zweitens können die aus dem Privatunterricht kommenden sich nicht leicht Gerechtigkeit bei einer an einem Gymnasium zu erstehenden Prüfung versprechen; drittens würde der Besuch nach ausländischen Universitäten abgelenkt. Ancillon war für völlige Abschaffung der Abiturientenprüfung, auch Süvern war geneigt, die Zeugnisse der Lehrerkollegien gelten zu lassen, Schleiermacher war für Beibehaltung der Prüfung an den Schulen. Die Frucht der Verhandlungen war die Instruktion vom 25. Juni 1812, bestätigt durch königl. Edikt vom 12. Oktober (L. Wiese, a. a. O. S. 484), welcher 1816 ein Normallehrplan folgte; der Name „Gymnasium" wurde jetzt auf die Anstalten angewendet, welche die Entlassungsprüfung einführten. Des näheren war die Anordnung folgende (P. Richter a. a. O.):

Als Hauptprüfungsfächer waren bezeichnet die alten Sprachen, Geschichte und Mathematik, als Nebenfächer Deutsch, Französisch, Geographie und Naturlehre. Bei den schriftlichen Arbeiten sollte das Augenmerk auf das Talent, bei der mündlichen Prüfung auf die positiven Kenntnisse des Examinanden gerichtet sein. Die Anforderungen im Lateinischen gingen dahin, daß der Examinand rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und sich einfach und grammatisch richtig ausdrücken, sowie daß er geläufig lesen könne. Im Griechischen beschränkte man sich nicht mehr auf Verständnis des Neuen Testaments: die attische Prosa, Homer und der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides sollten ohne Vorbereitung verstanden, die grammatischen Kenntnisse durch eine Übersetzung ins Griechische nachgewiesen werden. „Im Französischen soll ein kurzer Aufsatz fehlerlos geschrieben werden, im Deutschen wird die Kenntnis der höheren Grammatik und der Literatur erforscht." Doch war diese Steigerung der Anforderungen in der That nicht so gefährlich: man richtete nämlich drei Stufen der Zeugnisse ein, die alle drei zum Besuch der Universität berechtigten: unbedingte Tüchtigkeit für genügende Leistungen in den drei Hauptfächern, auch wenn die Nebenfächer ausblieben, bedingte Tüchtigkeit für Beherrschung eines Hauptfaches, und Untüchtigkeit bei ungenügenden Leistungen überhaupt, ohne daß jedoch diese vom Besuch der Universität ausschloß. Diese Nachsicht hatte ihren Grund in den damaligen Verhältnissen: „erstens standen die Leistungen der Gymnasien nicht entfernt auf der Höhe der jetzigen; sodann sollte der Individualität des Schülers der allerfreiste Spielraum gelassen werden; drittens mußte, ehe man eine gleichmäßige Durchbildung in den verschiedenen Gebieten verlangen konnte, eine gründliche Organisation der Gymnasien vorhergehen", es mußte ein wohlausgearbeiteter Unterrichtsplan entworfen werden. Zunächst „konnte das Reglement gewissermaßen nur das ideale Ziel hinstellen, welches die Unterrichtsverwaltung in ihren Maßnahmen vor Augen haben sollte". Die wissenschaftliche Deputation und die Sektion des Unterrichts arbeiteten an der Feststellung der Grundlage für die innere Gestaltung der Gymnasien, der Stadt- und Elementarschulen, dem alles, was zur Organisation einer für ein geistig und physisch kräftiges

Digitized by Google

Geschlecht berechneten Nationalerziehung erforderlich sei, in zusammenhängender Ausführung einer Grundidee behandelnden Grundriß. Der erste Entwurf eines Lehrplans für die gelehrten Schulen, der schon im Sommer 1810 beraten wurde, war von dem Direktor des Friedrichsgymnasiums A. F. Bernhardi verfaßt und wurde von Schleiermacher begutachtet, dessen Ansichten einen wesentlichen Einfluß auf denselben hatten. Die endgültige Fassung gehört Süvern an (F. Dilthey in der Allgemeinen d. Biographie Bd. XXXVII, S. 235 und A. Heubaum in W. Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik VI, S. 108 ff.). Der Lehrplan wurde 1816 und 1817 den Provinzialregierungen mitgeteilt mit dem Bemerken, „nur bei der Einrichtung von Schulen davon Gebrauch zu machen, die Publikation einer vollständigen Anweisung aber abzuwarten". Es war darin ein stufenweiser Aufbau in 6 Klassen mit je 32 wöchentlichen Stunden (dies auf Schleiermachers Einwurf, 36 Stunden würden die Gefahr übermäßiger Anstrengung herbeiführen) und mit genauer Bestimmung der einzelnen Fächer und der ihnen zugewiesenen Stundenzahl angeordnet. Als gewöhnliche Dauer der Gymnasialzeit wurden 10 Jahre festgesetzt. Französisch, Philosophie und Encyklopädie wurden nicht aufgenommen.[1]

	VI 1 Jahr	V 1 Jahr	IV 1 Jahr	III 2 Jahre	II 2 Jahre	I 3 Jahre	
Lateinisch	6	6	8	8	8	8	76
Griechisch	—	—	5	5	7	7	50
Deutsch	6	6	4	4	4	4	44
Mathematik	6	6	6	6	6	6	60
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	20
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	3	3	30
Religion	2	2	2	2	2	2	20
Zeichnen	3	3	2	2	—	—	12
Kalligraphie	4	4	—	—	—	—	8
	32	32	32	32	32	32	320

Hebräisch und Französisch fakultativ; Gesang und Leibesübungen am Mittwoch und Sonnabend nachmittags.

Als Bestimmung des Gymnasiums wurde bezeichnet: „den Zöglingen nicht nur zu dem Maß klassischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf den Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten". Erweckung und harmonische Ausbildung aller im Menschen schlummernden Kräfte: „nicht ein totes Wissen noch bloß fertiges Können; das Wissen und Können der Schüler soll aus ihrem lebendigen Sein entspringen, wodurch allein es auch wieder im Leben fruchtbar

[1] Varrentrapp, Joh. Schulze u. das höhere preußische Schulwesen in seiner Zeit. Leipzig 1889, S. 360.

werden kann". „Die Lehrschulen sollen zugleich Erziehungsschulen sein, dann wird vieles schlummernde Herrliche geweckt werden." Die Schule muß sprachliche und reale Disziplinen treiben; wie sie als Vorbereitungsanstalt für die Universität schon einen Vorbegriff von der Einheit alles Wissens in der Philosophie zu geben hat, ohne doch diese selbst zu lehren, so müssen auf ihr die beiden Seiten aller Erkenntnis, das geschichtliche und das naturwissenschaftliche Wissen, ihre Stelle haben. Die notwendige Voraussetzung, weil eine wissenschaftliche historische Erkenntnis erst ermöglichend, ist die Sprachkenntnis. In zweiter Linie erst werden die klassischen Sprachen als wichtigstes Bildungsmittel des ästhetischen Vermögens geschätzt. Außerdem glaubte man in ihrer Pflege — ein noch tiefer reichender universaler Gesichtspunkt — ein Gegengewicht gegen eine einseitig nationale Ausbildung zu finden, indem neue und alte Sprachen durch Vernichtung räumlicher und zeitlicher Beschränkung die universelle humane Anlage des Menschen begünstigten (nach Dilthey S. 243).

So war der Boden zubereitet zur Ausführung der Ideen, mit welchen J. Schulze auf Berufung des Ministers v. Altenstein die Stelle eines technischen Rates für das höhere Unterrichtswesen am 1. August 1818 übernahm; ihm wurde das Referat insbesondere für die Gymnasien und Universitäten übergeben.

Johannes Schulze, geboren zu Bruel bei Schwerin 1786, 1808 Professor am Gymnasium zu Weimar, wo er mit H. Meyer Bd. 3—7 der Werke Winckelmanns herausgab, 1812 Professor und 1813 Direktor des Gymnasiums zu Hanau, 1816 Schulrat in Koblenz, wurde in Sachen des höheren Schulwesens die rechte Hand des einer liberalen Richtung zugethanen Ministers und nach einigen Jahren, während deren ihm seine liberale Gesinnung Schwierigkeiten bereitete, wie dem Minister selbst, der eigentliche Organisator des preußischen Gymnasiums im Sinne F. A. Wolfs und des neuen Humanismus; nach einundvierzigjähriger Amtsthätigkeit trat er Ende 1858 in den Ruhestand (er starb 1869). Gleichzeitig mit Schulze wurde Hegel nach Berlin an die Universität berufen, wo er bedeutenden Einfluß ausübte: er stand in regem Verkehr mit dem Minister und seinem Rat. In welchem Geist Altenstein das höhere Schulwesen geleitet wissen wollte, zeigt die von ihm beim Antritt seines Amts abgegebene Erklärung: „Es darf und kann einem Staat wie dem preußischen an Mitteln für die Zwecke des Schulwesens nicht fehlen; eine starke Anstrengung belohnt sich hier mehr als bei irgend etwas. Das Geistige läßt sich nicht hoch genug anschlagen, es ist die Grundlage alles dessen, auf was nur immer die Stärke des Staats beruhen kann" (Varrentrapp S. 279). Dieses freie und edle Bestreben wurde freilich in nicht geringem Grad gehemmt durch das Mißtrauen von oben her, durch welches die Behandlung des „Geistigen" eine polizeilich-bureaukratische zu werden drohte; 1824 wurde an Stelle des humanen Nicolovius der Polizeiminister Kamptz zum Direktor der Abteilung für Unterricht ernannt und verblieb in dieser Stellung bis 1832: doch betraf die Überwachung

mehr die Universitäten. Einen Hauptanstoß bildete das Turnwesen: schon 1820 wurden die Regierungen angewiesen, „nachdrücklich darauf zu halten, daß alles Turnen schlechterdings unterbleibe, da es Sr. Majestät ernstlicher Wille, daß das Turnwesen ganz aufhöre" (a. a. O. S. 304). Auch hinsichtlich der Anstellung und Beaufsichtigung der Lehrer an den höheren Anstalten hatte Altenstein alles zu thun, um einschneidendere Maßregeln zurückzuhalten; es wurde der Beurteilung der Oberpräsidenten anheimgestellt, nach den Verhältnissen der einzelnen Anstalten und Lehrer das Erforderliche speziell zu veranlassen (a. a. O. S. 316). Überhaupt aber wurde den Provinzialbehörden streng eingeschärft, so z. B. in einer Verfügung des Ministeriums des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824, ein scharfes Auge auf das Verhalten der Lehrer und der Schüler gegenüber dem Landesherrn und dem Staat zu richten.[1] Freiere Hand bekam die Unterrichtsverwaltung in einer Beziehung durch ihre Ablösung von den königlichen Konsistorien. Durch Kabinettsordre vom 31. Dezember 1825 wurden nämlich die Konsistorien in zwei Abteilungen gesondert, von welchen die eine als Provinzialschulkollegium ausschließlich für das höhere Schulwesen bestimmt wurde; Vorsitzender dieser Behörde war der jedesmalige Oberpräsident, weshalb auch die Kollegien am Sitz des Oberpräsidiums sich befanden. Die Zahl der Verfügungen, welche allgemeine oder spezielle Verhältnisse betrafen, betrug bis zum Tod Altensteins (1840) weit über 1000; wir heben die wichtigsten hervor.

Der Lehrplan von 1816, der nur eine normative Bedeutung haben sollte, zeigt die Prinzipien, von welchen man ausging.

Neben dem ideal aufgefaßten Ziel des Gymnasiums sollte doch auch den nicht für den Gelehrtenstand Bestimmten in den unteren Klassen Gelegenheit gegeben werden, sich für andere Berufsarten auszubilden, für welche mehr Kenntnisse erforderlich sind, als eine Elementarschule oder niedere Stadtschule sie gewähren kann. In einem Erlaß vom 28. Juni 1820 (Neigebaur S. 5) heißt es sehr abstrakt: „Höhere Menschenbildung durch gelehrte Wissenschaft, und Beförderung des gelehrten Wissens durch die höhere Menschenbildung, ein stetes Ineinandergreifen, beides ein harmonisches Heben der Kraft und des Willens, dies der Zweck des Gymnasiums, das demzufolge nicht bloß als Lehr- sondern auch als Erziehungsanstalt dastehen muß." (Liegen hier schon Herbartsche Ideen zu Grund?) Anstatt den oben angegebenen Lehrplan zu veröffentlichen, hielt es Schulze für zweckmäßiger, durch einzelne Verfügungen zu bessern, wobei die thatsächlichen Verhältnisse, welche bei der Neubildung des preußischen Staats aus heterogenen Bestandteilen sehr ins Gewicht fallen mußten, mehr Berücksichtigung erfahren könnten, als dies in dem idealistischen und einheitlichen Programm Süverns geschehen war. Wenn in dem letzteren die neuen Fremdsprachen und Philosophie ausgeschlossen waren, bagegen die Mathematik einen

[1] J. F. Neigebaur, Die preußischen Gymnasien und die höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen. Berlin 1835, S. 293.



breiten Raum einnahm, so waren dies Ideen A. F. Bernhardis (gestorben 1821; seine Abhandlungen sind gesammelt in den „Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen" 1818); in der Abhandlung: „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung" (S. 215—290) heißt es: „Die Schule soll, scharf ausgedrückt, die Form der formellen Bildung geben, und populär ausgesprochen: sie soll die Auffassungsgabe des Zöglings in dem Grad erhöhen, daß, auf welchen einzelnen Gegenstand des Wissens hin ihn seine individuelle Neigung leite, oder in welchen Kreis des Lebens ihn sein Schicksal führe, er mit Erfolg sich des Gegenstandes jenes bemächtigen, mit Leichtigkeit und Kraft in diesem sich bewegen könne" (S. 217); die Rücksicht auf das materielle Bedürfnis dagegen soll gänzlich beiseite gelassen werden. Hiefür aber bilden Mathematik und Sprachen die Hilfsmittel, deren Wirkung im allgemeinen so geschildert wird: „subjektiv wird die Mathematik die Stärke des Geistes, die Sprachen die Geschicklichkeit desselben, jene die Tiefe, diese die Behendigkeit und Vielseitigkeit glücklicher ausbilden, objektiv aber die Mathematik die Auffassung eines Ganzen als solches, die Sprachen aber die Einzelheit und ihre Beziehung begünstigen" (S. 241). Man sieht, wie wenig klar die Ansichten über die Aufgabe des Gymnasiums waren. Vorderhand war indes eine so starke Betonung der Mathematik schon deshalb nicht möglich, weil es an tüchtigen Lehrern fehlte.

Joh. Schulze mochte einsehen, daß mit so allgemeinen Formeln, wie z. B. der von Bernhardi, nicht viel anzufangen war; es wurden daher Verordnungen erlassen, welche die Regulierung des konkreten Lehrplans und die innere positive Gestaltung des Gymnasiums zum Gegenstand hatten. An die Stelle des Fachsystems, wonach die Schüler in verschiedenen Fächern verschiedenen Klassen angehören konnten — ein System, welches von bedeutenden Autoritäten wie von Zedlitz, F. A. Wolf, Heyne gebilligt und namentlich von den Philanthropinisten beibehalten worden war, weil dabei die Individualität zu ihrem Recht zu kommen schien (siehe Gesch. der Erz. IV, 1, S. 249 u. o. S. 93) — wurde das Klassensystem gesetzt. Schon 1820 heißt es in einem Reskript an das Berliner Konsistorium: „Um die verderbliche Zerstückelung eines Lehrgegenstandes in einer und derselben Klasse zu vermeiden, solle fortan der Unterricht im Lateinischen in den drei unteren Klassen immer nur einem Lehrer übertragen und in den drei oberen nie unter mehr als zwei Lehrer verteilt, der Unterricht im Deutschen in jeder Klasse nur von einem Lehrer versehen und in der Regel von dem oder denjenigen Lehrern, welche den lateinischen Unterricht in einer Klasse erteilen, auch das Griechische oder, wenn das nicht möglich, noch das Deutsche gelehrt werden." Diese Bestimmung wurde in den Berliner Gymnasien im Sommer 1820 durchgeführt. In Beziehung auf die Versetzung wurde bestimmt, aus der unteren Bildungsstufe in die mittlere und aus der mittleren in die höhere müsse sie niemals partiell, sondern stets generell sein und sich auf alle Gegenstände des Unterrichts erstrecken; so seien die Schüler zu

nötigen, mehr als bisher auf die einzelnen Lehrgegenstände einen gleichmäßigen Fleiß zu verwenden (Varrentrapp S. 387 f.). Den Klassenlehrern wurde ganz besonders aufgegeben (Reskr. an das Konsistorium der Provinz Brandenburg, 10. Juni 1824, Neigebaur S. 26), die Schüler auch außerhalb der Schulzeit thunlichst zu beobachten und sich mit ihren Angehörigen in die nötige Beziehung zu setzen; wo möglich solle das Klassenordinariat dem Religionslehrer übertragen werden. Einen vielbehandelten Punkt bildete das Griechische, speziell die Frage, ob davon dispensiert werden könne und solle. Gegenüber der Geneigtheit mancher Gymnasien wurde 6. September 1824 bemerkt (Neigebaur S. 189), daß auch die Verzichtleistung auf akademische Studien niemals und unter keinem Verhältnis zur Bedingung einer solchen Dispensation gemacht werden dürfe, und 13. Dezember 1824: daß die Dispensation solchen Schülern, die auf eine höhere wissenschaftliche Bildung und auf Vorbereitung für die Universität Anspruch machen, nur in seltenen, außerordentlichen Fällen erteilt werden dürfe, daß ferner den des Griechischen unkundigen Schülern niemals das Zeugnis Nr. I oder der unbedingten Tüchtigkeit zu erteilen sei (Neigebaur S. 133 f.). Hieraus, bemerkt ein Reskript vom 11. Dezember 1828 (Neigebaur S. 138), folge aber nicht, daß so schwere Schriftsteller wie Aristophanes, Äschylus und Plato in seinen größeren Dialogen eine stehende Lektüre bilden sollen, man habe vielmehr leichtere Schriftsteller wie Homer und Xenophon hauptsächlich zu lesen; hinsichtlich des griechischen Stils gehe man zu weit, wenn man verlange, daß die Schüler ihre Gedanken in freien Ausarbeitungen oder gar in Form der Rede ausdrücken; der Zweck der Stilübungen könne vielmehr bloß der sein, die Schüler in der griechischen Grammatik und in der richtigen Anwendung der erlernten grammatischen Regeln festzusetzen. Da von Universitätsprofessoren wie Herbart und Hegel über ungenügende Vorbereitung der Gymnasiasten für die Vorlesungen der Philosophie geklagt wurde, so schreibt ein Ministerialreskript vom 26. Mai 1826 (Neigebaur S. 122) vor, daß an solchen Gymnasien, wo tüchtige Lehrer sich finden, vorzüglich die Anfangsgründe der Logik und der sog. empirischen Psychologie gelehrt werden sollen; die dazu notwendigen zwei Wochenstunden seien in den beiden obersten Klassen wenn möglich dem Unterricht im Deutschen und in der Mathematik abzubrechen. Ein umfassendes Cirkularreskript vom 11. Januar 1829 (Neigebaur S. 150 ff.) verbreitet sich über die vielfach mangelhaften Leistungen in den einzelnen Fächern. Da die Gymnasiasten „so selten die Fertigkeit besitzen, sich in ihrer Muttersprache leicht und gut schriftlich und mündlich auszudrücken", so seien nicht bloß die Aufgaben überhaupt nach der Reife des Geistes der Schüler einzurichten, sondern ganz besonders sollen auch bald kürzere bald mehr ausgeführte Dispositionen auferlegt werden; die gewöhnlichen Übungen im Deklamieren sollen seltener angestellt, dagegen die Schüler mehr zu eigenen freien Vorträgen angehalten werden; die Privatlektüre, namentlich von Büchern aus den Leihbibliotheken, soll der Klassenordinarius genau überwachen, den Meldungen zum Abiturienten-

Digitized by Google

examen haben die Kandidaten u. a. einen in der Muttersprache geschriebenen Lebenslauf und ein Verzeichnis sämtlicher von ihnen gelesenen Bücher beizugeben. Im Griechischen sollen nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden: ein Hauptgrund, weshalb die griechische Sprache von den meisten Schülern nach ihrem Abgang vom Gymnasium vernachlässigt werde, scheine darin zu liegen, daß die Lehrer diesen Unterricht in den oberen Klassen so zu erteilen pflegen, als ob alle Schüler sich dem Studium der Philologie widmen wollten. Sie vertiefen sich in lange Vorträge über den noch keineswegs überall festgestellten Gebrauch der Partikeln, über einzelne seltene Formen und Eigenschaften der Sprache, über die Metra der Chorgesänge u. dgl., anstatt sich auf das Nötige zu beschränken, dieses aber sei genaue und gründliche Bekanntschaft mit der Grammatik, möglichst ausgebreitete Wörterkenntnis und ein Verständnis der leichteren griechischen Schriftsteller. Dasselbe finde auch Anwendung auf das Latein; es wird daher empfohlen, „daß in der obersten Klasse die alte Geschichte in lateinischer Sprache vorgetragen und häufig repetiert werde". Für den Unterricht in der Geschichte und Geographie erfolgte ein umfassendes Reglement vom 18. Oktober 1830 (Neigebaur S. 157 f.), welches auf der Instruktion für die westfälischen Gymnasien beruhte. Hiernach solle dieser Unterricht in drei Stufen erteilt werden. In der Geschichte ist der Unterricht für die unterste Stufe soweit möglich biographisch und es ist der Gedanke aufgegeben, als solle hier etwas Vollständiges und Zusammenhängendes geleistet werden. Auf der zweiten Stufe, Quarta und Tertia, wird der erste Kurs erweitert und der Grundcharakter des Unterrichts ist wesentlich ethnographisch, den Stoff giebt vorzüglich die Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen her, das Bild dieser drei Völker muß dem Schüler klar und lieb werden. Die oberste Stufe zeigt einen höheren und allgemeineren, wesentlich universalen Standpunkt, es ist hier auch besonders die sog. Kulturgeschichte und der Pragmatismus zu berücksichtigen. Es soll wenig diktiert werden, auch ist es nicht ratsam, den ganzen Geschichtsunterricht einem einzigen, kaum zwei Fachlehrern zu übertragen. Auch der Unterricht in der Geographie zerfällt in drei Stufen: die erste enthält vorwiegend die mathematische, die zweite die politische Geographie, ohne daß man Vollständigkeit anstrebt; die dritte Stufe ist in einer der dritten Stufe der Geschichte analogen Weise zu behandeln. Hauptlehrmittel sind Globus und Karten: das Kartenzeichnen ist bei nicht überfüllten Anstalten zu empfehlen. Das Französische war anfangs in den Lehrplan nicht aufgenommen worden, es zeigte sich aber doch, daß es nicht zu umgehen sei. So wurde 1831 (Neigebaur S. 142 ff.) auf allen Gymnasien ein fünfjähriger Unterricht angeordnet, welcher besonders auf das Grammatische Rücksicht zu nehmen habe und womöglich in die Hand eines einzigen philologisch gebildeten Lehrers zu legen sei; dieser Unterricht sei zu den öffentlichen Lektionen zu rechnen, daher unentgeltlich zu erteilen. Der Überfüllung der Gymnasien suchte man wiederholt zu wehren: die Ursache derselben, heißt es 1825 (Neigebaur S. 76), liege in

dem Mangel an geeigneten Elementar- und höheren Bürgerschulen, auch in den für bürgerliche Gewerbe ungünstigen Zeitverhältnissen; es wird daher größere Strenge bei der Aufnahme, ein Maximum der Schülerzahl, Einrichtung von Parallelklassen und Entfernung unbefähigter und untauglicher Schüler angeordnet. Ein Erlaß vom 29. März 1829 (Neigebaur S. 124) hat die Überbürdung zum Gegenstand und bespricht besonders die häuslichen Arbeiten der Schüler: eine allgemeine Regel könne hier nicht aufgestellt werden, doch solle kein Schüler außer den Schulstunden mehr zur Bearbeitung erhalten, als er durchschnittlich in drei Stunden fertigen könne; den Schülern der oberen Klassen könne aber wohl zugemutet werden, daß sie sich täglich außer der Schule fünf Stunden lang mit obligaten oder freiwilligen Arbeiten beschäftigen. Die Zahl von 34 oder gar 38 Schulstunden sei nicht zu billigen, 32 reichen für alles hin. Aber auch das freiwillige Arbeiten, das „Privatstudium" der Schüler wird unter Kontrolle gestellt. Mit Hinweis auf das Verfahren des Direktors A. Meineke in Danzig, welcher die Schüler der obersten Klasse anhielt, griechische und lateinische Klassiker privatim nach einem festen Plan unter Aufsicht des Ordinarius zu lesen, soll dieses „Privatstudium" allgemein eingeführt werden (Minist.-Reskr. v. 11. April 1825, Neigebaur S. 135); als Autoren, welche hiernach der Schüler bei seinem Abgang vom Gymnasium teils öffentlich teils privatim gelesen haben soll, werden folgende genannt: Homer ganz, Stücke von Äschylus, Sophokles, Euripides, 4 Bücher von Herodot, 2 Bücher von Thukydides, Xenophons Anabasis, mehrere Vitae des Plutarch, Demosth. de corona, Platos Phädo; Virgil ganz außer Georg., Horaz und Ovids Metamorphosen ganz, mehreres aus den Elegikern; Cäsars Bell. Gall. und civile; 5—6 Bücher von Livius, Sallust ganz, die Annalen des Tacitus, Ciceros Reden zum Teil, Cic. de amic., de sen., de Officiis, de Divinat., de nat. deor., Disp. Tuscul. (!). Daß diese Forderungen doch sehr weit gingen, bis zu einer heutzutage schwer zu begreifenden Grenze, ist nicht zu leugnen; und doch hatte das Reskript vom 29. März 1829 (Varrentrapp S. 369) erklärt: „es heiße gegen alle Regeln einer vernünftigen Erziehung und eines verständigen Unterrichts handeln, wenn man die geistige Ausbildung der Schüler durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen bewirken wollte". Freilich war zugleich bemerkt, daß den für die Universität bestimmten Schülern ihr Vorhaben nicht zu leicht gemacht, daß sie früh an den Ernst des Berufs gewöhnt werden sollen.

Wenn aber durch solche Anspannung der geistigen Kraft des Schülers für den Dienst der Schule die Überschwemmung der Universität mit unvorbereiteten „Subjekten" verhindert werden sollte, so wurde dieses Ziel so lange nicht erreicht, als es auch den für unreif erklärten frei stand, sich von einer akademischen Kommission prüfen zu lassen, was in den meisten Fällen eine bloße Form ohne Bedeutung war. Wenn ein Kandidat für geprüft, für „reif" erklärt wurde, welcher miles a statione venit übersetzte: „ein Kerl kam von der Briefpost", oder: „der

Digitized by Google

Rhein ist ein Hauptfluß Deutschlands": Rhenus est catarrhus Germaniae (Varrentrapp S. 372 f.), wenn, wie 1822 in Bonn, unter 139 Kandidaten einer Nr. I, 16 Nr. II und 122 Nr. III d. h. das Zeugnis der Unreife bekamen, oder, wie aus Halle 1824 berichtet wurde, nicht selten Studierende erschienen, welche kaum eine Stelle in Quarta, ja zum Teil nicht einmal in Sexta einzunehmen würdig waren, so war freilich die ganze Prozedur ohne Wert. Man sah sich daher genötigt, neue Anordnungen zu treffen, was nach mehrfachen Einzelverfügungen in umfassender Weise durch das neue Reglement vom Jahr 1834 geschah. Die prinzipiellen Bedenken, welche der Justizminister v. Kamptz gegen die Abiturientenprüfung überhaupt äußerte: die Universitäten sollen auch anderen, als den zum Staatsdienst oder zum Gelehrten bestimmten offen stehen, man nehme zu wenig Rücksicht auf die neueren Sprachen, besonders das Französische und die Geschichte, und zu viel auf das Griechische, wurden zurückgedrängt durch das Gutachten seines Kollegen v. Mühler, welcher es entschieden für das Interesse des Staates erklärte, daß der Besuch der Universität nur denen gestattet werde, welche einer höheren Ausbildung fähig seien, was bloß durch eine Prüfung erhoben werden könne, welche nächst sittlicher Reife auch solche Kenntnisse verlange, die unsere Zeit ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf als die Grundpfeiler einer höheren Bildung anerkannt habe; durch die Prüfung vor der akademischen Kommission kommen nur unbrauchbare Leute herein. Doch wünschte Mühler den Wegfall der Übersetzung ins Griechische, welche denn auch erlassen wurde. Durch die neue Prüfungsordnung sollten „die Zielleistungen des Gymnasiums genauer als in der Instruktion von 1812 festgestellt, jedem Gegenstand die ihm im Organismus des Gymnasiums gebührende Geltung verschafft, und in einem enger gezogenen Kreis des positiv zu Lernenden eine gleichmäßig und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeigeführt werden" (Varrentrapp S. 383). Anstatt der bisherigen drei Grade wurden von jetzt an nur die Prädikate „reif" und „unreif" erteilt; die Prüfung durch eine akademische Kommission wurde abgeschafft und nur die auf einem Gymnasium Geprüften hatten Anspruch auf ein staatliches oder kirchliches Amt (Zeitschr. f. d. Gymn.-W. 1889, S. 390). Schriftlich wurde verlangt: ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische und Französische, eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche, vier Aufgaben aus den vier Hauptteilen der Mathematik; die mündliche Prüfung erstreckte sich auf Religion, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie, Naturbeschreibung und Physik, philosophische Propädeutik, also auf sämtliche damaligen Gymnasialfächer. Die Anforderungen waren hoch gehalten, eine Milderung trat jedoch ein durch eine ziemlich weitgehende Kompensation, sofern solche für reif erklärt werden durften, die in Deutsch und Latein den Anforderungen vollständig entsprachen, außerdem aber in den alten Sprachen oder der Mathematik mehr als das Geforderte leisteten, wenn sie auch in den übrigen Fächern nicht völlig genügten;

die Praxis mochte wohl auch milder geübt werden, als der Buchstabe forderte. Dennoch erhob sich bald eine lebhafte Opposition gegen die „gleichmäßig und intensiv gründliche Bildung".

Daneben wurden für die Heranbildung und Prüfung der Lehrer neue Bestimmungen getroffen. Da auch über die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer Bedenken sich erhoben, so wurde 1824 verordnet, daß die Kandidaten auch in der Philosophie, namentlich in Logik und Metaphysik, Psychologie und Geschichte der Philosophie sowie in der Geschichte geprüft werden sollen. Die Lehrerprüfung überhaupt wurde neu geregelt durch eine Ministerialverfügung vom 20. April 1831 (Wiese, Die höh. Schulen I, S. 518). Hiernach kam eine unbedingte facultas docendi nur demjenigen zu, welcher außer einer genügenden Lehrgabe wenigstens in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, nämlich 1. den beiden alten und der deutschen Sprache, 2. in Mathematik und Naturwissenschaften, 3. in Geschichte und Geographie, des Stoffs so weit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diese Gegenstände in einer oberen Klasse mit Erfolg lehren zu können; mit allen anderen Prüfungsgegenständen aber muß er im allgemeinen bekannt sein. Besonders wurde noch bestimmt: „Wer nicht so viel Kenntnis der deutschen Sprache und Litteratur und so viel wissenschaftliche Bildung besitzt, daß er in jeder Klasse mit Nutzen in der deutschen Sprache zu unterrichten vermag, kann auf unbedingte facultas docendi im philologischen Fach keinen Anspruch machen." „Im Französischen ist von jedem die Fähigkeit zu verlangen, einen Dichter oder Prosaisten mit Geläufigkeit zu übersetzen." In der Geschichte ist auch eine gewisse philologische Bildung zu verlangen, sowie die Fähigkeit, über alte Geschichte Vorträge in lateinischer Sprache zu halten; ferner ist Orientierung in der Philosophie und Pädagogik erforderlich. Auch hier waren die Anforderungen hoch gestellt und wenn auch der Urheber des Reglements selbst keineswegs wollte, daß jeder in allem alles leiste, daß vielmehr die Individualität der Kandidaten schonend zu berücksichtigen sei, so kam es eben darauf an, wie man thatsächlich verfuhr.

Einer der bedeutendsten damaligen Berliner Schulmänner, der Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit verbundenen Realschule, A. Spilleke, äußert sich über den Stand des Unterrichts in dem Programm vom Jahr 1823 u. a. folgendermaßen (Neigebaur S. 96 ff.): „Unter den Sprachen nimmt das Latein als Gelehrtensprache die erste Stelle ein, ihm sind 66—70 Stunden gewidmet. Da die von J. M. Gesner empfohlene Methode keine besonders glücklichen Resultate geliefert, vielmehr sich gezeigt hat, daß solche, welche nicht unmittelbar von der Grammatik aus in die Sprache eingeführt werden, später wenig Sinn für Studien dieser Art zeigten, so ist man im ganzen bei der strikten Observanz geblieben, doch ist es, neben Schreiben und Sprechen, vor allem auf die Kenntnis der klassischen Schriftsteller des Altertums selbst abgesehen. Eine scharfe Abscheidung des Kurses in einzelne Klassen müßte zum Mechanismus führen und wäre nicht

ausführbar. In Sekunda und Prima nimmt der Unterricht einen mehr wissenschaftlichen Charakter an, indem die Schüler allmählich in den inneren Geist der Sprache und der Schriftsteller eingeführt werden; auch die Syntax wird hier in einem höheren, mehr philosophischen Sinn behandelt. Stilistische und rhetorische Übungen aber werden fortgesetzt, auch mehrere Schriftsteller lateinisch erklärt. Das Griechische erhält zusammen 34 Stunden; die Methode ist wesentlich wie im Lateinischen, nur ist hier das Lesen das Vorherrschende, mit Oberprima beginnt die Lektüre des Homer. Das Deutsche bietet die größten Schwierigkeiten dar, da man über die Methode keineswegs einig ist: die verschiedenen Kräfte des Geistes müssen in gleicher Weise geübt werden. Auf der unteren Stufe wäre eine systematisch grammatische Behandlung Sünde, sie tritt erst in Obertertia ein. Eine Hauptsache in den oberen Klassen ist der Aufsatz, doch muß man sich vor zu hohen Aufgaben hüten. Das Französische gehört nicht zu den wesentlichen Unterrichtsgegenständen einer Gelehrtenschule: doch scheint es nicht unzweckmäßig, daß das Gymnasium Gelegenheit zur Erlernung desselben in 14—16 Stunden gebe. Das Hebräische ist nur für künftige Theologen. Der Religionsunterricht soll womöglich einem Lehrer der Anstalt, nicht einem Geistlichen anvertraut werden. Mathematik und Naturgeschichte bezw. Naturwissenschaft gehen durch alle Klassen hindurch. Geographie wird in den unteren Klassen besonders, in den oberen im Anschluß an die Geschichte gelehrt, während die Anfänge des historischen Unterrichts in den deutschen Stunden der unteren Klassen liegen: hier muß alles in lebendiger Fülle und anschaulicher Kraft erscheinen, es darf nicht bloß dürre Chronologie gegeben werden."

Besondere Aufmerksamkeit wandte Schulze der altberühmten Schulpforte zu; daß hier in manchen Beziehungen eine Reform nötig war, geht aus den Berichten berühmter alter Pförtner hervor. So sagt L. Döderlein:[1] „Der Unterricht in Schulpforte während der sächsischen Zeit muß unstreitig als ein einseitiger und beschränkter erscheinen; alles konzentrierte sich auf die alten Sprachen nebst der hebräischen für die künftigen Theologen. Was bei Lehrern und Schülern etwas gelten wollte, mußte dieser Sprachen Herr und in den alten Klassikern belesen sein. Zwar wurde auch Mathematik . . . gelehrt, aber wer nichts lernen wollte, wurde nicht eben gezwungen, es genügte, wenn er die Stunden besuchte. Ein Schüler, der sich ihr besonders hingab, genoß, wenn er übrigens ein tüchtiger Mensch war, Achtung, aber er schien wunderliche Allotria zu treiben. Wer aber gar sich auf Geschichte und Geographie warf, welche wenigstens bis zum Jahr 1808 gar nicht gelehrt wurden, galt für einen Flachkopf, für welchen bloßer Gedächtniskram oder amüsante Lektüre ohne Geistesarbeit Interesse habe. Die griechische und lateinische Versifikation stand hoch in Ehren, wer sich dagegen in deutschen Versen versuchte, wurde als ein eitles, empfindsames Modebürschchen belächelt oder verspottet." Als

[1] Gelehrte Anzeigen der k. bayerischen Akademie der W.W. 1839, Nr. 243 u. 244. Reden u. Aufsätze 1843, I, S. 270.

Digitized by Google

Döderlein nach der preußischen Reform 1822 wieder die Anstalt besuchte, sagte ihm der Rektor D. Ilgen (1802—1831) mit halb ironischer, halb sarkastischer Begeisterung: „Ja Freund, bei uns sieht's jetzt anders aus als sonst: fragen Sie unsere Tertianer von oben bis unten, in welchem Jahr Attila geboren und gestorben ist, wie viel Weiber und wie viel Kinder er gehabt hat, was gilt's, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig? Sie selbst wissen's nicht und ich weiß es auch nicht. Freilich anderes muß jetzt ruhen, was zu Ihrer Zeit gedieh und galt." (Reden S. 243.) — In der That war zwar der Lehrplan von 1801 wesentlich geändert (Kirchner im Jubiläumsprogramm 1843): auf diesem fehlte Deutsch, Geographie und Geschichte ganz, das Griechische war zurückgesetzt, die Klassen waren wegen Mangels an Lehrkräften vielfach kombiniert, der Religionsunterricht hatte noch einen theologischen Charakter, die Lektüre war unzweckmäßig verteilt, es wurden zu viele Schriftsteller nebeneinander gelesen, sämtliche lateinische Lektionen fielen auf die 4 Nachmittagsstunden, während vormittags nur 3 Stunden waren. In den unter Ilgen 1808 und wieder 1812 eingeführten Lehrplänen war Deutsch, Geschichte und Geographie aufgenommen, freilich noch in sehr bescheidener Ausdehnung; die Kombination der Klassen wurde beschränkt, der mathematische Unterricht besser geregelt, wiewohl noch dürftig behandelt, die Zahl der Fächer war immer noch unzweckmäßig: Rhetorik, Archäologie u. a. blieben besondere Gegenstände. Ilgen hieß der „Rektor ohne gleichen",[1] man betrachtete Schulpforte selbst als eine Anstalt ohne gleichen, und doch war dort manches seltsam. Ilgen selbst absolvierte in einem Semester höchstens 6—7 horazische Oden, von Cic. de Or. im Winter 1822 nur I, 7—15, im Sommer I, 16—26, „womit er mit Recht Schulzes Mißfallen erregte" (Ranke S. 39); dabei sprach er in lateinischen Perioden; „damit die Schüler gut lateinisch schreiben und sprechen lernten, ging er so langsam und gründlich zu Werk; mit kritischer Forschung ausgerüstet ging er an die Lektüre der Dichter, von Poesie bemerkte man wenig". Bei einzelnen Lehrern ging es sehr ungeordnet zu, Ilgen besuchte ihre Stunden nie. In der Geschichte fing Professor Schmidt 1809 mit der orientalischen an, 1812 war er bis zur römischen vorgedrungen, 1820 bei den Kreuzzügen angelangt. Selbst Prof. Ad. Lange, welcher einen frischeren Geist hereinbrachte, ging im Homer sehr langsam vorwärts, zog viele Parallelstellen bei, machte ästhetische Exkurse, citierte griechische Scholien. Im Französischen wurde wenig oder nichts geleistet. In der deutschen Sprache gab es erst seit 1819 obentliche Stunden; Koberstein, der sie einführte, sprach deutsch, auch wenn die Schüler lateinisch redeten. In der Mathematik wurde wenig öffentlicher Unterricht erteilt, das meiste war besonders honorierter Privatunterricht, man hatte aber lange keine mathematischen und physikalischen Instrumente. Überhaupt war für einen geregelten Kurs außer etwa im Lateinischen und Griechischen so gut wie

[1] F. Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforte 1874.

Digitized by Google

nichts geschehen. Ganz neu war das Turnen, welches Lehrer und Schüler wegen der Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Studien für bedenklich hielten. So war es kein Wunder, daß Schulze bei seinen Inspektionen vor allem feste Kenntnisse in der lateinischen und griechischen Grammatik, sowie im Französischen vermißte, wenigstens bei der Mehrzahl der Schüler; „auf Fragen über den peloponnesischen Krieg bekam er bei einem Schüler, welcher den Thukydides übersetzte, eine zum Erschrecken dürftige Antwort". — Eine ähnliche Richtung wie die Lehrer in Schulpforte befolgte A. Meineke,[1] welcher dort unter Ilgen gebildet, 1817—1826 Direktor des Gymnasiums in Danzig, 1826—1857 des Joachimthals in Berlin war; die klassischen Disziplinen bildeten auch bei ihm den Schwerpunkt: er las aber rasch und viel und zwar bevorzugte er die Griechen, zumal die Dichter, obwohl er mit dem Latein anfing; metrische Übungen spielten eine wichtige Rolle, wie er denn schon in Schulpforte eine Menge lateinischer Gedichte verfaßt hatte; auch auf lateinische Aufsätze, Reden, Disputationen legte er großen Wert, weshalb die Prima drei Jahre dauern sollte; auch die Privatlektüre wurde sehr betont (s. o. S. 263). Aber Meineke hatte in Schulpforte auch den hohen Wert freier und selbständiger Arbeit kennen gelernt und so regte er stets seine Schüler „zu freier und zugleich planmäßiger Arbeit für das Studium der Alten in einem Umfang und einer Tiefe an, welche späteren Geschlechtern fast traumhaft erscheint". Daher war er auch ein Gegner der Polymathie und dem jungen Lehrs, dessen Unterricht er einmal mit angehört hatte, sagte er: „Das muß anders werden, die Jungen lernen jetzt zu viel." Über das Reglement für das Abiturientenexamen von 1834 schrieb er: „In der That es ist erstaunlich, was so ein junger Mann beim Abgang zur Universität alles weiß, in omni scibili ist er unterrichtet, ein wahrer Quodlibetarius und Mikrokosmus. Vielleicht ist es den kommenden Geschlechtern vorbehalten, sich eines den Kräften des jugendlichen Geistes angemesseneren und naturgemäßeren Lehrplans zu erfreuen. So lang das nicht geschehen sein wird, kann man sich der Hoffnung nicht überlassen, daß der große Aufwand von Lehrkräften, dessen sich die meisten Gelehrtenschulen erfreuen, die zu erwünschenden Früchte tragen wird." Bei solchen Anschauungen überlebte Meineke als Direktor geraume Zeit Schulzes maßgebende Stellung.

In Schulpforte wurde nach dem 1815 erfolgten Übergang der Anstalt an Preußen zu einer Neuordnung geschritten. 1817 kam das Abiturientenexamen trotz dem Widerstreben des Rektors und der Lehrer, seit 1820 aber wurde die ganze Ordnung nach preußischer Norm geregelt. Schulze und Altenstein selbst besuchten öfters die Anstalt, Kirchner bezeugt, daß Schulzes weiser Einsicht und wohlwollendem Eifer die Pforte außerordentlich viel verdankte. Es wurde alles bis ins einzelnste inspiziert und nach Bedürfnis geordnet bis auf die Zahl der für jeden Tisch nötigen

[1] F. Ranke, A. Meineke 1871. W. Schrader, Zum Gedächtnis A. M.s in der Z. f. Gymn. W. 1891.

Digitized by Google

Lichter, den Gebrauch der Brillen, welcher möglichst beschränkt werden sollte, die Befreiung der Zöglinge vom Putzen der Schuhe. Freilich mochte diese gewissenhafte, ja peinliche Inspektion Mißfallen und Verstimmung erregen; aber in der Hauptsache war es doch ein Fortschritt jedenfalls in der Richtung, daß die in manchen Punkten herrschende Lässigkeit und Willkür zurückgeschoben und eine gleichmäßigere Behandlung eingeführt wurde; wenn man bisher dem eigenen Interesse, der inneren Kraft der Wissenschaft vertraute, so wurde jetzt alles systematisch geregelt und kontrolliert, es wurde repetiert und examiniert, die Erzielung eines brauchbaren Mittelguts wurde jetzt Prinzip. Man hatte bisher die Individualität bis zum Extrem gelten lassen, was man allerdings in gewisser Beziehung einen idealen Standpunkt nennen kann: nach Schulzeschem System bildete von nun an die Gleichmäßigkeit der Bildung nebst genauer Prüfung die charakteristische Signatur der preußischen Epoche. Beide Verfahrungsweisen haben ihre Licht- und Schattenseiten.

Schulze erklärte übrigens ausdrücklich, daß er keineswegs in die „freie Bewegung" der Provinzialbehörden, der Direktoren und Lehrer hinderlich eingreifen wolle: aber je mehr Verordnungen erschienen, die sich auf alles und jegliches bezogen, desto mehr mußte diese doch beschränkt werden; es wurde allmählich eine große Maschine hergestellt, in welcher der einzelne durch den von außen kommenden Stoß mit mehr oder weniger Notwendigkeit getrieben wurde, was sich auf Direktoren und Lehrer, wie auf die Schüler und schließlich auf die Sache selber erstreckte. Freilich sorgte das Leben selbst wieder dafür, daß es nicht allzu mechanisch zuging. So war die Thätigkeit Schulzes eine umfassende; sie betraf auch die ökonomischen Verhältnisse der Lehrer, deren Besserung jedoch manchen finanziellen Schwierigkeiten begegnete, die bessere Ausstattung der Gymnasien, Begründung neuer Anstalten, Anschaffung von Lehrmitteln, namentlich auch solcher für den naturwissenschaftlichen Unterricht, Einrichtung von Lehrer- und Schülerbibliotheken, Abhaltung von Direktorenkonferenzen, Abfassung und Austausch der Programme, Heranziehung tüchtiger Lehrer aus anderen deutschen Ländern. Was das Verhältnis des Gymnasiums zu anderen Arten von Schulen betrifft, so erklärte Schulze, „Bürgerschulen" sollen und müssen sein, aber sie müssen neben den Gymnasien bestehen und dürfen diesen nicht ihre eigenen verschiedenen Zwecke aufbürden. Mit dem späteren Realgymnasium konnte sich Schulze nie befreunden, noch 1866 schrieb er: „Unsere Zeit will ganze Elementarschulen, ganze Bürgerschulen und ganze Gymnasien." Es wurde zunächst mehr Duldung als Förderung gegenüber den Bürger- und Realschulen geübt: das 1824 gegründete Köllnische (Real-)Gymnasium in Berlin war vorerst das einzige, welches das Recht der Entlassung zur Universität erhielt.

Die fortschreitende Organisation des preußischen Gymnasiums fand vielseitige Anerkennung, wie denn z. B. V. Cousin in einem Bericht, welchen er über eine im Jahr 1831 unternommene Besichtigung des deutschen, insbesondere preußischen

Digitized by Google

Schulwesens erstattete, die Wirksamkeit Altensteins und Schulzes aufs höchste rühmte.[1] Aber auch der Widerspruch konnte doch nicht ausbleiben. Von Fr. Thierschs Stellung zum Schulzeschen Lehrplan wird später noch die Rede sein; auch in Preußen selbst regten sich starke Bedenken, welche von Paulsen II, S. 333 ff. nach den Akten des Unterrichtsministeriums dargestellt werden. An die Öffentlichkeit wurden sie durch einen kurzen Aufsatz gebracht, der von dem Regierungs- und Medizinalrat Lorinser[2] in Oppeln verfaßt, in der Medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen 1836, Nr. 1, und dann als besondere Schrift (Berlin 1836, 14 S.) erschien unter dem Titel: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen", mit dem Motto: Mens sana in corpore sano.[3] Der Inhalt ist im wesentlichen folgender: Wenn thatsächlich Klagen über das Gymnasium gehört werden, so darf man doch nicht ohne weiteres der Schule die Schuld der vorhandenen Übel aufbürden, an vielem ist die häusliche Erziehung und Gewöhnung schuld; überhaupt aber ist seit der Entdeckung von Amerika nach und nach eine totale Veränderung im geistigen und physischen Leben der Menschen eingetreten: eine erhöhte Reizbarkeit, Rezeptivität und Nervosität ohne entsprechende Energie der Reaktion, neue Krankheiten sind aufgetreten, alte verschärft worden; die Sterblichkeit der Kinder hat zugenommen, die wesentliche Energie des Lebens ist gesunken, Geist und Körper haben an Festigkeit verloren. „Um diese krankhafte Anlage des Körpers und Geistes zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden ist, hervorzurufen, dazu giebt es keine wirksameren Mittel, als diejenigen, welche man heutzutage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringt. Diese Mittel bestehen in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Aufgaben. Die erste ist vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes geneigt (sic! d. h. geeignet), die zweite hält die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, durch die dritte wird vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden" (S. 6 f.). Die Schüler müssen durchschnittlich wöchentlich 32—42 Stunden auf den Bänken sitzen, es ist ihnen zu wenig Erholung gelassen, gerade die fleißigsten sind oft die kränklichsten. Mit Berufung auf einen „geistvollen Schriftsteller" wird behauptet, daß durch das Vielerlei von zum Teil unnötigen Dingen, die ein Schüler lernen müsse, Interesse und geistige Energie abgestumpft werden, daß das unablässige Anhäufen von Kenntnissen zuletzt

[1] Etat de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831, Paris 1834 und Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse. 1832 (3e éd. 1840). Deutsch von J. C. Kröger, 1. Abt. 1832, 2. Abt. 1833, 3. Abt. 1837.

[2] C. Ignatius, Lorinsers Selbstbiographie. Herausg. von F. Lorinser. 2 Bde. Regensburg 1864.

[3] Nachtrag zur Gesch. der Erz. III, 2, S. 248. Den Spruch Juvenals wendet schon Luther an, s. M. Kloß in K. A. Schmids Pädagogischem Handbuch II, S. 1049. Dann findet er sich bei P. Charron, De la sagesse (1601) II, c. 10 (Gesch. der Erz. III, S. 252).

Digitized by Google

zur wahren Imbecillität des Geistes zu führen drohe; zur Verdauung und Aneignung sei den Schülern zu wenig Zeit gelassen; alle Kräfte müssen aufgeboten werden, um dem Examen zu genügen. Daher kommen zahlreiche Krankheiten, mitunter der schlimmsten Art. Alle bisherigen Anordnungen erscheinen ungenügend und kleinlich, solang das Sitzen nicht abgekürzt und die Menge der Unterrichtsgegenstände, Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht beträchtlich vermindert werden." Schließlich beruft sich Lorinser auf gleichlautende Bemerkungen des „als Philologe und Schulmann hochgeachteten" J. C. Jahn (damals Konrektors der Thomasschule in Leipzig, Mitherausgebers der Neuen Jahrbücher, wo die Bemerkungen Jahrgang 1835, Bd. XIV, S. 478 stehen), welcher u. a. sagt: „Infolge der mannigfaltigen Schäden, welche sich herausstellen, da namentlich das viele Unterrichten und das Beschäftigen mit den verschiedenartigsten Gegenständen statt des gründlichen Wissens eine oberflächliche Allerweltsbildung zum Resultat habe, sei sehr zu erwägen, ob es nicht bald Zeit sein werde, die Lehrpläne der deutschen Gymnasien zu vereinfachen und die große Zahl der Lehrstunden zu reduzieren."

In ähnlichem Sinn wie Lorinser sprach sich auch M. Axt, Gymnasialprofessor zu Wezlar, aus in der Schrift: „Über den Zustand der heutigen Gymnasien" (1838). Er bemerkt, daß er zu seinen Gedanken unabhängig von Lorinser gekommen, daß aber unter dessen Einwirkung manches zu besserer Erkenntnis, Verfolgung und Ausführung gediehen sei. Die erste seiner zwei Abhandlungen „über den Religionsunterricht" ist wesentlich eine Polemik gegen die weite Ausdehnung des mathematischen Unterrichts, welcher einen guten Teil seiner Stunden an die Religion abgeben solle, zumal die Mathematik nicht für jeden sei und zu geringe Resultate liefere. Wie Lorinser klagt Axt über das Vielerlei, welches aber „nicht sowohl in einer größeren Anzahl von Lehrgegenständen liegt, als in extensiver und intensiver Steigerung einzelner derselben, namentlich der Mathematik, der Naturwissenschaft, der Geschichte und der Muttersprache: diese Steigerung aber ist veranlaßt durch den Zeitgeist und durch die eifrige Kultur dieser Wissenschaften, welche beide in Wechselwirkung miteinanderstehen" (S. 94 f.); hier wäre meist eine Übersicht über das Wissenswürdigste genügend. Sodann daß bei der heutigen Einrichtung die Schüler, namentlich der oberen Klassen, viel zu wenig zum Selbstbewußtsein kommen, das ist eine ausgemachte Wahrheit. Das beständige Aufgeben und Stopfen thut nicht gut, die Privatbeschäftigung muß ausgedehnter und freier werden. Neben allen möglichen neuen Anforderungen sind diejenigen in den alten Sprachen sich gleich geblieben: „es ist wahrhaftig kein Wunder, wenn der Schüler manchmal nicht weiß, wo ihm der Kopf steht, und geistig und körperlich ruiniert wird" (S. 96). Dazu kommt, daß das Lehrpersonal oft viel zu wünschen übrig läßt: „wenn man in jedem Gymnasium durchschnittlich zwei bis drei wirklich gute Lehrer und Erzieher findet, dann hat man von Glück zu sagen;" dabei malt er die Beschaffenheit mancher Lehrerpersönlichkeiten sehr drastisch aus. So fehlt es denn gar sehr an

Digitized by Google

gründlichen grammatischen Kenntnissen und im Schreiben und Sprechen des Lateinischen „hapert es heute sehr, vollends die Kenntnis der Prosodie und Metrik liegt im argen"; „die ganze Kunst des Versmachens wird wohl künftig aussterben!" In Geschichte und Mathematik wird wenig oder nichts geleistet. An die Stelle eines echten wissenschaftlichen Sinnes ist Encyklopädismus, Schein, vordringliche Alleswisserei, Scheu vor dem Tiefen und Mühsamen getreten, lateinisch sprechen können die Lehrer nicht mehr, also die Schüler noch weniger und ebenso steht es mit dem Französischsprechen. Den von Lorinser hauptsächlich betonten Vorwurf jedoch, daß die Schule schuld sei an dem kränklichen und schwächlichen Wesen der Schüler, giebt Axt nicht zu: „die jungen Leute sind doch heute noch immer ganz passabel gesund und für die Wissenschaft muß man auch etwas wagen können."

Lorinsers Schrift wurde dadurch wirksam, daß König Friedrich Wilhelm III., dem sie persönlich zugeschickt worden sein soll, sie las und, mit dem Inhalt in der Hauptsache einverstanden, an den Minister v. Altenstein eine Kabinettsordre richtete, in welcher er ihn aufforderte, darüber zu berichten und Vorschläge zu machen, wie dem Übelstand abzuhelfen sei, worauf denn eine gründliche Untersuchung angeordnet wurde. Einer Aufforderung, die Gymnasien zu nennen, wo die Schüler 42 Wochenstunden haben, und überhaupt nähere Nachweise zu geben, kam Lorinser nicht nach. Man wußte damals nicht, daß seine Anklagen zum guten Teil in einer nationalen und konfessionellen Abneigung gegen das „ganze alte Ultrapreußentum" beruhten; Böhme von Geburt, glaubte er an eine Unterdrückung der katholischen Kirche in Schlesien durch die protestantisch-preußische Bureaukratie und fühlte sich als Beamter dadurch gedrückt, daß er ein gefügiges Glied und Werkzeug dieser Bureaukratie sein solle (Varrentrapp, S. 415).[1] Durch die amtlichen Berichte wurden seine Anklagen im ganzen zurückgewiesen und widerlegt; es wurden aber auch verschiedene Reformen vorgeschlagen, namentlich die Einführung gymnastischer Übungen, bessere pädagogische Vorbildung der Lehrer, Vereinfachung des Unterrichts durch Beschränkung oder Streichung einzelner Disziplinen, besonders der philosophischen Propädeutik, wurde empfohlen, im wesentlichen aber die Beibehaltung der bestehenden Gymnasialorganisation und im besonderen der Stellung der klassischen Sprachen aufs entschiedenste gewünscht. Neben den amtlichen Verhandlungen ging eine sehr lebhafte

[1] Paulsen II, S. 347 Anm. findet in dem Aufsatz Deinhardts über Lorinser in K. A. Schmids Encyklapädie IV, S. 450 (1865) einen unedlen Affekt: er atme noch (d. h. nach fast dreißig Jahren!) den Zorn, den L. in den Kreisen der Angegriffenen erregl habe. Wenn er dem Urteil Deinhardts: „von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit sei darin keine Spur zu finden", damit begegnet, daß Lorinsers Aufsatz niemals die „Prätension" (d. h. doch wohl den Anspruch) gehabt habe, die Prädikate der Wissenschaftlichkeit und Gründllchkeit „in Anspruch zu nehmen", so ist der Angriff also zugestandenermaßen unsittlich, denn so schwere Anklagen erhebl man nicht leichthin, und seine Verteidigung ethisch gar nicht zu rechtfertigen, zumal da der „denunziatorische" Charakter, den ihm Deinhardt schan damals nachgesagt hatte, jetzt außer Zweifel gesetzt ist. Diese Beschuldigungen sind um so grundloser, da Deinhardt varurteilslos ausgesprochen hat, was er an Lorinsers Anklagen Wahres fand. G. Schmid.

litterarische Erörterung her: in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1836, Bd. XVI u. XVIII, werden gegen vierzig solcher Schriften besprochen. Die Vorwürfe werden da und dort als berechtigt anerkannt, manche Fächer für unpassend, unnötig, belastend erklärt: nicht bloß Philosophie, Mythologie, Altertümer, sondern auch die neueren Sprachen und das Hebräische; es wird Ermäßigung der Anforderungen im ganzen und im einzelnen verlangt, Verweisung der nicht eigentlich humanistischen Gegenstände in die Bürger- oder Realschulen empfohlen; es wird gesagt, man solle mehr erziehen als unterrichten, mehr körperliche Bewegung und Übung eintreten lassen u. dgl. Meist aber werden die Anklagen als ganz oder teilweise unbegründet zurückgewiesen. Die Professoren am Köllnischen Realgymnasium, Benary, Krech und Seebeck, erklärten in einer gemeinsam abgefaßten „Verteidigung", die Jugend sei physisch nicht schlechter als früher, die Zahl der Unterrichtsstunden sei von Lorinser übertrieben angegeben, die der Unterrichtsgegenstände sei im 18. Jahrhundert oft noch größer gewesen, auch die häuslichen Arbeiten haben mehr Zeit in Anspruch genommen, das Vielerlei werde modifiziert durch Gruppierung und Methode, es gebe jährlich 108 freie Tage, wozu noch die Nachmittage kommen; Übelstände seien allerdings die geringe Pflege des Turnens, die Aufnahme untauglicher Schüler, die häufige Notwendigkeit von Privatstunden; eine Entlastung des Gymnasiums sei zu finden durch Errichtung von Bürger- und Gewerbeschulen. Rektor Müller in Torgau führt aus, daß das Haus mehr Schuld trage als die Schule. Mützell weist nach (Litter. Zeitung 1836, Nr. 9 Beilage), daß am Ende des 18. Jahrhunderts noch mehr Fächer bei schlechterer Methode da gewesen seien; der häusliche Fleiß nehme höchstens drei Stunden (?) in Anspruch, jedenfalls aber verlange die Zeit mehr Unterricht und Bildung als früher. Direktor Köpke am Grauen Kloster gibt zu (Einladungsprogramm 1836), daß durch Viellernen das produktive Vermögen der Jugend abgeschwächt werde, daß die Rezeptivität ungesund überwiege; das Publikum aber und der Staat wollen es so haben und die Schule könne nichts dagegen machen; zuerst also müsse der Staat Vereinfachung und Erleichterung gewähren, das Gymnasium müsse rasen mit den Rasenden. Direktor August am Realgymnasium in Berlin meint (Einladungsprogramm 1836), der Vielheit liege auch eine Einheit zu Grunde, welche man betonen müsse. Professor R. Froriep in Berlin zeigt (Bemerkungen über den Einfluß der Schulen u. s. w.), daß die Mortalität nicht zunehme, daß insbesondere eine Zunahme nicht durch die gelehrten Schulen bewirkt werde; aber allerdings leide die Frische der Jugend, es finde nicht sowohl eine quantitative als eine qualitative Überspannung statt; der Hauptfehler liege in den vielen Prüfungen, welche alle schlimme Folgen nach sich ziehen. H. A. Niemeyer (Gedanken über die jetzige Gymnasialverfassung) findet den Unterschied zwischen Einst und Jetzt namentlich in der hohen Geltung der Realien im Lehrplan des Gymnasiums, zumal man dieselben gewöhnlich einem Fachmann übergebe, welcher zu hohe Ansprüche

Digitized by Google

mache, und das Abiturientenexamen ihnen einen zu hohen Wert beilege; die Reglements der Abiturientenprüfung von 1812 und 1834 müssen zur Übertreibung und Überreizung der physischen und geistigen Kräfte führen. Eine der beachtenswertesten Schriften war die von M. Schmidt, Rektor der lateinischen Hauptschule zu Halle (Über die Notwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht). Hier werden manche Übelstände ohne weiteres zugegeben: die intensive Ausdehnung der Studien, die gesteigerten Anforderungen in einzelnen Fächern, während früher das Latein allein die Versetzung bedingte, die große Zahl der Lehrstunden (er berechnet, daß täglich nur 4 Stunden 13 Minuten für Essen, häusliche Geschäfte und Erholung übrig bleiben); die unverkennbare Abspannung vieler Abiturienten infolge davon, daß jetzt alle nicht nur gleichmäßig, sondern auch unaufhörlich durch die verschiedenartigste Thätigkeit angespannt werden; Ausbildung der Individualität und tieferes Eindringen in einen Gegenstand sei jetzt selten, die Masse des Gedächtniswerks sei zu groß, der Mangel an wahrer Liebe zur Wissenschaft weit verbreitet; dafür herrsche Richtung aufs Banausische, Encyklopädische, Arbeit fürs Examen, welches daran schuld sei, daß man mehr auf Sammlung von Kenntnissen als auf allgemeine Bildung bedacht sei. Das Mittel zur Abhilfe sei daher Änderung des Abiturientenexamens, Trennung des Lehrstoffs in Gymnasium und Realschule, zweckmäßigere Gestaltung des Gymnasiums in der Richtung, daß es Selbständigkeit der geistigen Kraft wecken solle.

Also mußten doch manche Übelstände zugegeben werden; mit Recht fand man die letzte Ursache derselben im Zug der Zeit, welchem die Aufstellung von Prüfungsordnungen entsprach; solange man von den Abiturienten gewisse Kenntnisse verlangte, in betreff deren man doch nicht allzu niedrige Forderungen stellen konnte, befand man sich in einer Sackgasse, aus der man nicht herauskam. Dennoch wurde von der Regierung eine Abhilfe versucht: das Circularreskript vom 24. Oktober 1837, das sog. Blaue Buch (Wiese und Kübler, Verordnungen und Gesetze, 3. Aufl. 1888, I, S. 53 ff.), wurde erlassen, „die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen betreffend". In ausführlicher Darlegung erklärt das Ministerium, es sehe sich nicht veranlaßt, die bisherige Verfassung der Gymnasien im wesentlichen abzuändern; die in denselben vorhandenen Lehrgegenstände machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus, die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urteil der Sachverständigen sprechen dafür, daß gerade sie geeignet seien, alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und zu einem gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbildung und Befähigung zu geben. Nur Französisch und Hebräisch werden aus äußeren Gründen beibehalten, aber es müsse allerdings vorausgesetzt werden, daß das wahre Verhältnis dieser Lehrgegenstände zur Aufgabe des Gymnasiums von allen Lehrern und auf jeder Stufe richtig gewürdigt werde, daß man die Schüler nicht mit einer zerstreuenden Masse

Digitized by Google

materieller Kenntnisse überhäufe und nicht übertriebene Forderungen stelle. Es wird sodann für die einzelnen Gegenstände Genaueres festgesetzt, die Zahl von 32 wöchentlichen Unterrichtsstunden als Maximum bezeichnet, die häuslichen Arbeiten werden reguliert, die Privatarbeit als freiwillige Leistung festgehalten, Klassenstufen, Versetzung, Ordinariat, Probejahr u. s. w. geordnet, hinsichtlich der Abiturientenprüfung erinnert, der Nachdruck sei nicht sowohl auf encyklopädisches Gedächtniswesen, als auf Gesamtbildung zu legen, — es werden hinsichtlich der Methode, auch der körperlichen Übungen Erinnerungen gegeben und schließlich wird folgender Normallehrplan aufgestellt:

Lehrgegenstände	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta	Zusammen
Lateinisch	8	10	10	10	10	10	86
Griechisch	6	6	6	6			42
Deutsch	2	2	2	2	4	4	22
Französisch	2	2	2				12
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	18
Mathematik	4	4	3	3			25
Rechnen und geometrische Anschauungslehre					4	4	8
Physik	2	1					8
Philosophische Propädeutik	2						4
Geschichte und Geographie	2	3	3	2	3	3	24
Naturbeschreibung			2	2	2	2	10
Zeichnen				2	2	2	6
Schönschreiben				1	3	3	7
Gesang			2	2	2	2	10
Zahl der wöchentlichen Lehrstunden	30	30	32	32	32	32	282
Hebräisch für die künftigen Theologen	2	2					

Hiebei sollte aber lokalen Bedürfnissen Rechnung getragen werden, nur die Zahl der für Religion, Sprachen und Werke des klassischen Altertums und für Mathematik bestimmten Stunden sollte fest bleiben. Von dem bisher üblichen Plan unterschied sich der neue besonders durch Vermehrung der lateinischen, Verminderung der deutschen und mathematischen Stunden, offizielle Einführung oder Festhaltung des Französischen und der philosophischen Propädeutik, auch, neben hygienischen Erinnerungen, durch „Gestattung" des Turnens. Als Hauptabsicht wird bezeichnet: „die Zielleistungen des Gymnasiums seinem Zweck gemäß und genauer als in der Instruktion vom 25. Juni 1812 festzustellen, jedem Lehrgegenstand die ihm im Organismus des Gymnasialunterrichts gebührende Geltung zu verschaffen, in einem enger gezogenen Kreis des positiv zu Lernenden eine gleichmäßige und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen und die einzelnen Anforderungen an die Abiturienten so zu ermäßigen, daß jeder Schüler von hinreichenden Anlagen und von gehörigem Fleiß der letzten Prüfung mit Ruhe und ohne ängstliche und

in der nächsten Folge nach der Anstrengung erschlaffende Vorbereitungsarbeit entgegensehen könnte." Mißbrauch, Übertreibung, verkehrte Methode waren durch dieses Reglement natürlich nicht ausgeschlossen, aber es waren die Grundlinien und normativen Gesichtspunkte aufgestellt, wie sie als Resultat der bisherigen Entwickelung und zumal als die Forderungen der Zeit sich ergaben. Schulzes Hoffnung, daß der gegen das Gymnasium aufgeregte Kampf wohlthätige Folgen für die Jugendbildung haben werde, ging in der That in Erfüllung. Zwar wurden in einer Kabinettsordre des gegen die alten Sprachen eingenommenen Königs noch einmal Vorschläge zur Beseitigung der vorhandenen Übelstände einverlangt, aber Friedrich Wilhelm III. starb, ehe etwas weiteres geschehen konnte.

Von der Stellung des obengenannten A. G. Spillete zum Lorinserschen Streit wird berichtet:[1] „Als Lorinser seine Sturmglocke zog, war Spillete über die allgemeine Bewegung, welche dadurch entstand, sehr erfreut. Denn wenn er auch aus seiner langen Erfahrung und gerade aus der Geschichte der Schulen, welchen er vorstand, die Grundlosigkeit der Anklagen wegen zu vieler Lehrstunden und dadurch verursachter Kränklichkeit der Schüler leicht nachweisen konnte und überhaupt einsah, daß Lorinser vieles ohne Kenntnis der Sache behauptet und übertrieben habe, so glaubte er doch, daß der einmal erregte Streit in vielen Beziehungen zum Wohl der Gymnasien benutzt werden könne. Daß man an der heutigen Jugend eine gewisse geistige Abschwächung wahrnehme, war auch seine Meinung, und obschon er die eigentlichen Gründe nicht in den bestehenden Schuleinrichtungen fand, wünschte er doch eine Vereinfachung des Lehrplans, so daß die Schüler statt der mannigfaltigen Kenntnisse in wenigen Fächern heimischer würden, als er es bis dahin für möglich hielt. Als der Streit beigelegt schien, befriedigten die Resultate seine Hoffnungen noch keineswegs." Spillete hob in einem Gutachten, welches er über die Streitfrage abgab, noch folgende Punkte hervor (a. a. O. S. 167): „Es ist notwendig, daß immer mehr noch auf Anlegung höherer Bürgerschulen Bedacht genommen werde; daß die Aufnahme in die unterste Klasse des Gymnasiums nicht vor dem zehnten Jahr stattfinde unter zweckmäßig erhöhten Forderungen; daß die Versetzungen nicht halbjährlich, sondern nur jährlich geschehen; daß durch Stiftung von pädagogischen Seminarien künftig für die Lehrerstellen an den Gymnasien besser gesorgt werde; daß dem Rektor als unmittelbarem Organ der Behörden volle Gewalt, nicht bloß persönliche Autorität, übertragen werde."

Eine Art philosophischer Rechtfertigung des Schulzeschen Systems, wenn dieses auch nicht ohne Einschränkung angenommen wird, enthält die Schrift von J. H. Deinhardt: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit (1837), ein beachtenswerter Versuch, den Gymnasial-

[1] L. Wiese, A. G. Spillete S. 75.

unterricht als ein organisches Ganzes aufzufassen und aus philosophischen Kategorien abzuleiten, wobei freilich die Neigung zu konstruieren und mit der Hegelschen Trichotomie zu operieren zu weit getrieben wird. Deinhardt statuiert drei Arten von Schulen: die Volksschule, die Mittelschule und die Universität. Die Mittelschule zerfällt wieder in Gymnasium und Realschule. Der Zweck des Gymnasiums ist ein dreifacher: ein logischer, rhetorischer und religiöser. Diesem dienen als sogenannte ideale Fächer Mathematik, Grammatik und zwar der alten Sprachen (die neueren Sprachen werden beiseite gelassen) und die Religion, als reale Fächer Naturwissenschaft, Geschichte und Kirchengeschichte. Obgleich das Deutsche in dieser kaum logisch zu nennenden Disposition keinen Platz findet, ist es doch auch zu betreiben: mit Recht, heißt es (S. 138), wird in dem preußischen Reglement über das Abiturientenexamen dem deutschen Aufsatz eine so hohe Bedeutung beigelegt; demgemäß ist zur Bildung des Geschmacks und deutschen Stils auch die Lektüre der deutschen Klassiker vorzunehmen, doch (merkwürdigerweise) nur in den Erholungsstunden. Ist von Deinhardt auch der formale Gesichtspunkt auf die Spitze getrieben, das Sachliche und Historische fast ignoriert, überhaupt das Gymnasium als eine Art von Idealschule für künftige Philosophen konstruiert, ist auch der Versuch, die drei sogenannten idealen Fächer als die wesentliche Substanz des Gymnasiums zu erweisen, gewaltsam, so ist doch die Schrift ein beachtenswertes Symptom dafür, daß man begann, die Organisation des Gymnasiums vom prinzipiellen Standpunkt aus zu betrachten und zu behandeln.

Die Hauptzüge der Neugestaltung des Gymnasiums durch Joh. Schulze sind demnach folgende: An Stelle der Mannigfaltigkeit, der bis zur Willkür und Regellosigkeit gehenden Freiheit, in welcher sich bisher die einzelnen Anstalten oft auf Grund lokaler und persönlicher, also zufälliger Verhältnisse bewegt hatten, trat jetzt eine freilich nicht sofort durchzuführende Normierung und Gleichförmigkeit; was bisher meist Sache der Gemeinden gewesen war, die Weiterführung der Anstalten und die Aufsicht über sie fiel jetzt dem Staate zu; wenn früher an vielen, wohl den meisten Anstalten zwischen den einzelnen Lehrern, Klassen und Fächern wenig oder kein Zusammenhang, keine stete und bewußte Fühlung und Zusammenwirkung dagewesen war, so wurde jetzt ein bestimmter Fortgang, eine bis zur Uniformität gehende Einheit und Kontinuität eingeführt; bisher war vieles der individuellen Anlage und Neigung, der eigenen frei gewählten und geübten Thätigkeit von Lehrern und Schülern überlassen gewesen, jetzt ging man mehr oder weniger über zu einer Art Zwangsarbeit (Paulsen S. 617), welche von allen in gleicher Weise und in gleichem Maß gefordert wurde; während bisher der einzelne sich diesem oder jenem Fach hingeben konnte, wurde jetzt das Ziel die im Zeitalter der Aufklärung aufgekommene Egalisierung der Geister und ihrer Arbeit und Leistung; früher war eine nicht seltene Folge der individuellen Freiheit gewesen, daß neben ausgezeichneten Talenten eine große Zahl weniger begabter und fleißiger Schüler

Digitized by Google

zu keiner höheren Stufe der Bildung und des Wissens gelangten, jetzt wurde auf ein gewisses Quantum von Kenntnissen für das Examen gesehen, welches alle für reif zu erklärenden Schüler erreicht haben mußten; früher hatte man sich auf wenige Fächer, vor allem das Latein, konzentriert, man hatte Realien, neuere Sprachen, auch das Griechische beiseite gesetzt oder nur eben mitkommen lassen, jetzt hatte man eine Menge und Mannigfaltigkeit von Lehrfächern, welche in das multa, non multum zu verfallen drohte und die volle Beherrschung eines einzelnen Fachs zu erschweren oder auszuschließen schien; früher hatte man eine weitgehende Freiheit hinsichtlich der Dauer des Schulkursus und des Übergangs zur Universität, jetzt war dies durch das Abiturientenexamen bestimmt, dessen Erstehung für viele eine Verlängerung der Schulzeit nötig machte: während ums Jahr 1820 nur 16 Prozente der zur Universität übergehenden Schüler über 20 Jahre alt waren, hat sich dieser Prozentsatz 40 Jahre später auf das Doppelte gesteigert (Wiese, Das höh. Schulw. I, S. 516). So fehlte es an Schattenseiten des neuen Systems freilich nicht und auch nicht an Stimmen aus den Kreisen der Fachmänner, der Schulmänner und der Universitätsprofessoren, wie der Laien, welche sich gegen die Neuerung erhoben. Aber hätte das Gymnasium etwa auf dem Standpunkt nicht der alten Humanisten, sondern auch nur eines Ilgen bleiben können? Kann man ja doch auch bei F. A. Wolf, dem Begründer des neuen Humanismus, wie schon bei seinem Vorgänger Gesner, eine encyklopädische Richtung nicht verkennen, und wenn Spilleke als Vertreter der Realschule für diese Anstalt wissenschaftlichen Charakter verlangte (L. Wiese, A. Spilleke S. 83), wenn er neben und über der Befriedigung der unmittelbar praktischen Bedürfnisse der Bürgerschule darauf ausging, daß durch die Realschule auch „das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinne“, wenn er trotz seiner Abneigung gegen alle bloß encyklopädische Behandlung und trotz seiner früheren Erklärung, daß er keinen Gesichtspunkt auffinden könne, unter welchem dem Latein eine zweckmäßige Stellung in der Bürgerschule angewiesen werden könne, doch in dem Maße, als er den formalen Nutzen des Unterrichts überhaupt höher anschlug, auch dem Latein und insbesondere den grammatischen Übungen einen höheren Wert beimaß, wenn er meinte, die Mathematik sei eine Sache des Talents, während die Fähigkeit der Verstandesbildung durch die logische Form der Sprache sich bei jedem finde, so war damit doch auch von Spilleke, dem Gegner des gymnasialen Encyklopädismus, ein prinzipieller Standpunkt eingenommen, in dessen Konsequenz eine Vielheit von Fächern auch für die Realschule lag, so daß er gegen die Sanktionierung, welche durch „die vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832“ der Aufnahme des Lateins in die Realschule zu teil wurde, nichts einwenden konnte (K. A. Schmid, Encyklopädie VI², S. 716). Was aber schon damals eine Forderung der Zeit war, ist es seit dem ungeheuren Aufschwung der Naturwissenschaften, seit der immer

mehr aufs Praktische gehenden Richtung der Zeit, seit der auch von den Universitäten ausgehenden Steigerung der Forderung, daß das Gymnasium eigentlich für die Vorlesungen jedes einzelnen Professors speziell vorzubereiten habe, in unendlich höherem Grad geworden. Doch mußte Schulze es noch erleben, daß in Preußen eine offizielle Reaktion gegen seine Schöpfung eintrat.

Einen Bericht über die Zustände der preußischen Gymnasien enthält die Schrift des dänischen Oberlehrers C. F. Ingerslev, welcher im Jahr 1839 eine Reise durch Deutschland machte, um das gelehrte Schulwesen der einzelnen deutschen Staaten kennen zu lernen: „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland (und Frankreich) nach Beobachtungen auf einer pädagogischen Reise, Berlin 1841." Er äußert sich über die preußischen Gymnasien folgendermaßen (S. 7—45): Hinsichtlich der Methode des Sprachunterrichts zeigt sich eine große Verschiedenheit zwischen dem dänischen und preußischen Verfahren, sofern letzteres die Präparation der Schüler für die Lektüre voraussetzt, welche in Dänemark nicht verlangt wird. Den Wert dieser Einrichtung bezweifelt er aus zum Teil triftigen Gründen; dagegen findet er einen entschiedenen Vorzug der Primaner in Preußen hinsichtlich der Gewandtheit im Gebrauch der lateinischen wie der Muttersprache; auch die Betonung des Privatstudiums erscheint ihm als ein Vorzug. Doch glaubt er, daß nicht so viel erreicht werde und erreicht werden könne, als die Ausdrücke des Reglements es vermuten lassen, welche Erwartungen erregen, die unerfüllbar seien (S. 18): so z. B. wenn man sofortige Übersetzung und Verständnis des Tacitus beim Examen verlange; auch vermißt er eine genügende Berücksichtigung der rationalen, mehr philosophischen Momente in der Betrachtung der Sprachen, sowie eine erschöpfende und gründliche Darstellung grammatischer und lexikalischer Dinge, zu welcher eine gelesene Stelle Stoff und Veranlassung bietet. In der Geschichte ist es ein Fehler, daß die für die westfälischen Gymnasien gegebene Instruktion vom Jahr 1830 (s. o. S. 262) nicht eingehalten wird: insbesondere tadelt Ingerslev das viele Diktieren, wobei das Lehrbuch nur Nebensache wird und der Vortrag des Lehrers oft mehr ins einzelne geht, als für Schüler passend ist. Dasselbe gilt auch vom Unterricht in der Geographie: während dieser auf die unteren Klassen beschränkt ist, geben ihn die Lehrer doch in wissenschaftlicher Weise, was für diese Klassen zu hoch ist; auch muß das frühe Aufhören dieses Unterrichts als ein Übelstand bezeichnet werden. In der Geographie herrscht große Unwissenheit, woran die zu weitgehende Anhäufung von Einzelheiten schuld ist, namentlich aber auch der Umstand, daß diesem Fache (und der Geschichte) beim Examen zu wenig Wert beigelegt wird. Auch das ist ein Fehler, daß selten Fragen aus der neueren Geschichte gestellt werden. Das Abiturientenexamen hält Ingerslev für eine sehr gute Einrichtung: wenn man auf Totalbildung und die wahre geistige Reife sehe, sei die Wirkung des Examens eine sehr wertvolle; nur sei ein Fehler, daß in manchen Fächern bloß mündlich geprüft werde, wovon eine gewisse Miß-

achtung dieser Fächer die Folge sei; der Tadel, daß durch das Examen eine schädliche Vielseitigkeit eingeführt werde, in deren Folge der Unterricht in Abrichtung ausarte, wird für unbegründet erklärt (auch Lorinsers Vorwürfe werden abgewiesen); bei der mündlichen Prüfung sollte aber den Examinanden mehr Zeit gelassen werden. Sehr mangelhaft erscheint Ingerslev die Disziplin: es herrsche viel Keckheit und Ungebundenheit auf seiten der Schüler, eine gewisse Schlaffheit auf seiten der Lehrer; man bemerke ungeniertes Schwatzen der Schüler während des Unterrichts, Einsagen von Antworten durch die Nebensitzer, so daß man oft kaum hören könne, was der Lehrer sage. Der Fehler liege im Mangel an Kontrolle der Schülerarbeiten, sowie in einem nicht selten sich findenden vornehmen Ton des Reglements: wenn hier selbst in den mittleren Klassen von „eigenem Studium, wissenschaftlichem Geist" u. dgl. die Rede sei, so vergessen die Schüler leicht, daß sie noch Schüler seien, und geraten auf eine dünkelhafte Überschätzung ihrer eigenen Bedeutung; dies werde noch gesteigert dadurch, daß manche Lehrer in ihrem Vortrag zu viel Gelehrsamkeit, philosophische Phrasen, Kritik bedeutender Autoritäten einfließen lassen. Die detaillierten, mitunter kleinlichen Vorschriften, welche die Schüler kennen, erzeugen ein gewisses juristisches Verhältnis zwischen ihnen und den Lehrern, welches der Idee der Schule als einer Erziehungsanstalt widerspreche. — Glaubte Ingerslev über die „Polymathie" nicht klagen zu können, so hatte doch ein Landsmann von ihm, der Norweger Bugge, Rektor in Trondhjem, welcher 1836 eine gleiche Reise im Auftrag seiner Regierung machte, bei aller Anerkennung der Leistungen gefunden, daß eine gewisse Überspannung vorhanden, daß die Zweckmäßigkeit der Vereinigung des Humanismus und Realismus noch durchaus problematisch und die letztere jedenfalls in Preußen bis zum höchsten Punkt getrieben sei, wo jeder weitere Schritt vom Übel wäre (Paulsen S. 625 f.). Wenn überhaupt Ingerslevs Urteil über die preußischen Gymnasien überwiegend günstig lautet, so dürfte doch seine Bemerkung sehr zu beachten sein, daß die Wirklichkeit den Vorschriften nicht ohne weiteres entspreche; daher eben sind solche Berichte besonders wertvoll.

Mit dem Jahr 1840, in welchem Friedrich Wilhelm IV. den Thron bestieg, „änderte sich alles: die politische Bewegung des öffentlichen Lebens, die, wie es schien, nur auf den Tod Friedrich Wilhelms III. gewartet hatte, blieb nicht ohne merkliche Wirkung auch im Schulwesen. Die Zeit seiner friedlichen Entwickelung war vorüber. Aus der landrechtlichen Auffassung der Schule als Veranstaltung des Staats ergaben sich den politischen Parteien ihre Ansprüche an dieselbe; sie ist seitdem ein Gebiet des Streits verschiedenartiger und oft entgegengesetzter Prinzipien und Interessen geblieben",[1] leider vorzugsweise der politischen. Zunächst waren die Änderungen der Verhältnisse eine Folge davon, daß jetzt neue Persön-

[1] L. Wiese, Lebenserinnerungen I, S. 179.

Digitized by Google

lichkeiten maßgebend wurden, nämlich der König selbst und der neue Minister Eichhorn; letzterer, der, bisher Direktor im Ministerium des Auswärtigen, dem Schulwesen fern gestanden hatte, „brachte in den neuen Beruf mit dem lebendigen Trieb selbständiger Thätigkeit eine Fülle neuer Ideen mit, die in kurzer Zeit die Gestalt von Plänen annahmen, zu deren Ausführung er die in seinem Ministerium vorhandenen Kräfte nicht so willig fand, wie er es wünschte, und denen auch das Publikum bald mit Kälte und Mißtrauen begegnete. Ehe seine Pläne zu Thaten reifen konnten, brach die Katastrophe von 1848 herein und hinterließ eine langdauernde Erschütterung des Bestehenden. Es kam eine Zeit, wo man von der Hand in den Mund lebte" (Wiese S. 178). Der König selbst sah in der von Schulze durchgeführten Organisation eine Förderung flacher Vielwisserei, er fand darin zuviel Formalismus und Pedanterie, er selbst sowohl als der Minister und dessen Vertrauensmann Gerd Eilers (aus Oldenburg, vorher Gymnasialdirektor in Kreuznach und Schulrat in Koblenz), durch dessen Hand alles Wichtige ging, waren entschiedene Gegner des Rationalismus und der Spekulation, zumal der Hegelschen Philosophie; um so mehr wurde jetzt das Positive, Kirchliche, Gläubigkeit und Stärkung christlicher Gesinnung bevorzugt. Der König persönlich war weit mehr ein Freund der von Thiersch vertretenen, der Schulzeschen gegenüberstehenden Richtung: „Es wird Ihnen," schrieb er schon als Kronprinz an Thiersch, April 1838, „mein freudiges Erstaunen nicht entgangen sein, Sie klar und überlegt Grundsätze aussprechen zu hören, die die meinigen sind."[1] Eilers äußert sich in seiner fünfbändigen „Wanderung durchs Leben. Ein Beitrag zur inneren Geschichte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts" (Leipzig 1856—1860), einem Buch, dessen Wert seinem großen Umfang nicht entspricht,[2] über die höheren Schulen seiner Zeit folgendermaßen (II, S. 250): „Die Regierungen erkannten die Notwendigkeit einer Reform der Gymnasien. Hier begann nun das verderbliche Übel der Überfüllung der Gymnasien mit Lehrgegenständen, wozu dann noch, um die geistigen Kräfte der Jugend vollends zu ersticken, unter dem Einfluß sehr unpädagogischer Fachgelehrten auf unklare Schulverwaltungsbehörden die ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen hinzukam, welche ihren Ausdruck in dem Abiturientenreglement gefunden hat. Man wollte die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprachen liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher betriebenen Lehrgegenstände, deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, sowie die neu hinzugekommenen so steigern, wie es vernünftigerweise nur in besonderen, für diese Lehrgegenstände bestimmten Schulen hätte geschehen können." „Um die den einzelnen Lehrgegenständen gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer anstellen; da

[1] Fr. Thierschs Leben II, S. 521.
[2] Eilers, Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn. Berlin 1849, mit Mützells Anmerkungen Z. f. G. W. 1849, S. 735 ff.

wurde denn das Übel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft seiner Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch, und sie übten, indem sie miteinander in Streit gerieten, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tötenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren. Die klassischen Philologen wollten sich ihre alte Herrschaft und ihre alte Ehre nicht nehmen lassen, die Mathematiker, ebenso hochmütig und streitsüchtig, machten die ihnen im Abiturientenreglement auferlegte Pflicht geltend, und die übrigen thaten auch das Ihrige, um mit Ehren bestehen zu können. Es giebt nur wenige Lehrerkonferenzen, wo es friedlich und mit harmonischer Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Schüler zugeht. Der eine ruft: Griechisch und Lateinisch! der andere: Mathematik und Physik! der dritte: Geschichte und Geographie! der vierte: Deutsche Sprache und Nibelungen! der fünfte: Neuere Sprachen! der sechste: Philosophische Propädeutik! und dann will doch auch der Geistliche für den Religionsunterricht seine Rechte. So von verschiedenen Seiten her angerufen, bleibt dem Direktor kaum etwas anderes übrig, als die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend den Drängern preiszugeben" (a. a. O. II, S. 251 ff.). Eilers verlangte insbesondere Beschränkung des zu akademisch betriebenen Geschichtsunterrichts: man solle sich fernhalten von Reflexionen und Vortragen von Ideen, sich auf die Mitteilung von Thatsachen und die eigentlich geschichtlichen Völker beschränken, nicht akademisch, sondern schulmäßig zu Werke gehen, wenige Perioden, aber diese gründlich vornehmen, neben der alten Geschichte die neuere ausführlich behandeln, das Mittelalter aber kurz abmachen.

Den Klagen und Vorwürfen entsprach nun aber keine positive Einwirkung von seiten der Regierung; obgleich man die Meinung hätte schöpfen sollen, „das Gymnasium liege todkrank danieder", geschah doch so gut wie nichts zu seiner Heilung. Das Dringen auf gläubige Haltung der Lehrer, auf Vermehrung der Andachtsübungen, auf Regelmäßigkeit des Kirchenbesuchs konnte nichts bessern. Es fehlte dem Ablatus des Ministers an Klarheit in betreff des „Besseren"; doch wurde Joh. Schulze 1842 das Referat über die evangelischen Gymnasien abgenommen und K. W. Kortüm[1] übertragen, der seit 1830 im Ministerium war. Zu dem wenigen, was geschah, gehört eine Verordnung über das Turnwesen; auf Grund einer k. Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 „wurden die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung aufs neue anerkannt und die Aufnahme des Turnunterrichtes in den Lehrplan aller höheren Schulen angeordnet" (Wiese, Das höh. Schulwesen I, S. 32). Noch das „Blaue Buch" von 1837 hatte nur gestattet, daß Gelegenheit dazu unter Aufsicht der Lehrer gegeben werde (s. o. S. 275); der Thronwechsel brachte eine Änderung hierin mit sich; doch sollte „dafür gesorgt werden, daß die körperlichen Übungen in gehöriger

[1] S. Dr. Deycks, K. W. Kortüm. Ein Lebensbild. Berlin 1860.

Digitized by Google

Vollständigkeit, aber mit Entfernung alles Entbehrlichen und bloßen Schaugepränges vorgenommen werden; dabei muß jedoch die Teilnahme der Schüler an ihnen lediglich von dem freien Ermessen der Eltern abhängig bleiben." Bald darauf wurde in Berlin eine „Zentralbildungsanstalt für Turnlehrer" errichtet und in einer Ministerialverfügung vom 16. Februar 1848 hieß es: „Der Turnunterricht muß, wenn er wahrhaft fruchtbringend sein soll, mit dem ganzen Organismus der Schule in lebendige Beziehung gesetzt und daher zweckmäßig nur ordentlichen Lehrern der betreffenden Schulanstalten, nicht aber bloß technisch gebildeten, außerhalb der Schule stehenden Turnlehrern anvertraut werden (Wiese a. a. O. I, S. 33).

Bemerkenswert ist noch, daß Eichhorn 1845 den Grundsatz aufstellte, die Lehrer müßten in der Besoldung den Richtern gleichgestellt werden. Von den wenigen sonstigen Anordnungen seines Ministeriums ist besonders zu nennen die Ministerialverfügung vom 24. Februar 1843, welche die Befolgung der „grammatikalischen Lehrmethode" des Dr. Ruthardt (Privatgelehrten zu Breslau, wo er 1815—1832 fünf Söhne eines Kommerzienrats für die Mittelklassen des Gymnasiums vorbereitet hatte, gest. 1863) empfahl. Diese bestand in folgendem (s. „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung, die klassischen Sprachen zu lehren" 1839, oder „der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa" 1841): Zur Erlernung der Grammatik sollen loci memoriales (zuerst 1840) dienen, die, anfangs wenige Seiten umfassend, allmählich erweitert werden. Nach der Skizze seines Verfahrens (Plan u. s. w. S. 21) werden auf der untersten Stufe die grammatischen Elemente auf das Unentbehrlichste beschränkt, dies aber streng und fest und so schnell als sich mit der Gründlichkeit verträgt, praktisch und theoretisch eingeübt. Darauf komme ein prosaischer Lehr- und Lernstoff von wenigen Bogen in Anwendung, die erste Abteilung der loci, in dem nach einem Stufengange vom Leichteren zum Schwereren mittels nach Inhalt und Form musterhafter, möglichst reichhaltiger Sätze und Abschnitte die mannigfaltigsten sprachlichen Verhältnisse zur Anschauung gebracht werden. Dieser Stoff, gewissermaßen ein syntaktisch-formeller Auszug der Sprache selbst, der aber zugleich wenigstens die Hälfte alles für den Schulzweck erforderlichen Materials einschließe, werde allmählich teils durch fortgesetztes denkendes Repetieren, Variieren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen u. s. w., teils durch nebenherlaufende unausgesetzte Verwendung bei den irgendwie verwandten Lektionen zum geistigen Eigentum und diene als Mittelpunkt, auf den die Grammatik, die umfängliche Lektüre, zuletzt das Schreiben und Sprechen unablässig zurückbezogen werden, und als Musterform für die Art und den Grad des Verständnisses, welchem bei sämtlicher Lektüre, die ihrerseits wieder ein fortlaufendes praktisches Erläuterungs-, Erweiterungs- und Prüfungsmittel jenes Stoffes selbst und der darauf gestützten Theorie darbietet, nachzustreben ist. Das Schreiben und Sprechen erscheine als das Resultat der mannigfachen,

meist im mündlichen Wechselverkehr vorgenommenen Operationen. Bezweckt werde damit die Stellung des Lernenden innerhalb der Sprache selbst, die Entwickelung eines sprachlichen Gewissens, der Besitz eines gemeinsamen Eigentums beim Lehrer und Schüler, gleichmäßig mehr Lebendigkeit, Stetigkeit, Sicherheit, Freiheit und insofern auch Leichtigkeit des Lernens, Wissens und Könnens. Damit und durch den Wegfall vieles ziellosen Memorierens und Schreibens würde größere Freudigkeit des Schülers, endlich eine beträchtliche Vereinfachung der Lehrmittel bezweckt. Darin, sowie in der Befreiung von einer Unzahl von Korrekturen und in der allmählichen, vorsichtigen Abgrenzung eines Teils des Reflexions-, Abstraktions- und Kombinationsgeschäftes für die eigene Denkthätigkeit des Schülers müsse der Lehrer Ersatz suchen für die erhöhten Ansprüche an seine unmittelbare Lehrthätigkeit. Später gab er dazu noch ein Vokabular heraus.

Diese, dem Verfahren Jacotots (s. u.) weit überlegenen Vorschläge riefen sehr lebhafte Debatten in der Lehrerwelt hervor (Philologenversammlung in Ulm 1842); sie wurden von manchen Seiten günstig aufgenommen, auch in manchen Gymnasien befolgt; gegenüber der zu theoretisch gewordenen Behandlung der Grammatik, welche nur vom Gesetz, von der Regel ausging, fand man hier einen konkreten Ausgangs- und Mittelpunkt, sofern man die Regel an den Satz anzuknüpfen hatte, und eine reiche Übung des Gedächtnisses; die Methode war eine gesunde Reaktion gegen die abstrakt logische Behandlung, wie sie zunächst im Deutschen durch Becker zur Geltung gebracht worden war, und gegen welche sich auch die preußische Unterrichtsverwaltung aussprach. Andererseits wurden doch auch mancherlei Bedenken erhoben: es werde dadurch ein einseitiger Formalismus und Mechanismus begünstigt, die Lektüre werde vernachlässigt, Lehrern und Schülern werde zu viel auferlegt, von den Schülern nur Rezeption und keine entsprechende Selbstthätigkeit gefordert, es werde der Macht der Methode zu viel vertraut u. dgl.[1] Obwohl man daher in achtzig Gymnasien einen Versuch machte, in neun davon in größerem Umfang und mit ebensoviel Erfolg als Interesse, kam man doch bald von der Festhaltung dieser Methode als eines Ganzen ab, in Preußen nach dem Urteile Joh. Schulzes, weil erst die Lehrer dazu heranzuziehen wären, denen man geistige Regsamkeit, Selbstthätigkeit, intellektuelle Anstrengungen, wie sie gefordert würden, nicht zu befehlen, sondern erst nach und nach durch Unterweisung und eigene Überzeugung beizubringen hätte; außerhalb Preußens fanden die Vorschläge Ruthardts besonders in Bayern Beifall (s. Fr. A. Eckstein, Lat. Unterricht S. 119; Struve, Zur Erinnerung an E. R., Zeitschr. f. G. W. 1863, S. 792—800).

Übrigens wurde durch die Schulzeschen Verordnungen keineswegs überall Einheit der Lehrpläne ins Leben geführt, eine Musterung der „Schulnachrichten"

[1] J. Lattmann nennt S. 304 die Art der Ausführung der an sich trefflichen Prinzipien verfehlt: schon die Auswahl der loci aus Cicero, das Material gehe zu sehr über die Köpfe der Quintaner weg; die Sexta, wo am meisten Hilfe not war, sei leer ausgegangen.

Digitized by Google

noch der vierziger Jahre zeigt, daß die einzelnen Anstalten mannigfach voneinander abwichen und daß manche Einrichtungen fortgesetzt wurden, welche dem alten Betrieb näher standen als dem neuen System. Das Maß der Lektüre im Lateinischen und Griechischen war meist ein bescheidenes; zwar erscheinen Autoren, welche nachmals verschwinden, wie Plautus und Terenz, aber gerade von den Hauptklassikern wurde wenig gelesen; so von Homer in Sekunda und Prima wenige Bücher; die stilistisch-rhetorischen Übungen nahmen einen um so breiteren Raum ein, da die „Version“ und „Interpretation“ häufig in lateinischer Sprache stattfand: in Glatz heißt es 1847: „Thukydides statarisch mit lateinischer Version und Interpretation“, daneben erscheint die Andria des Terenz; auch lateinische Vorträge und Disputationsübungen finden sich nicht selten; wo die Methode Ruthardts eingeführt ist, was aber nicht allzu oft erwähnt wird, wird auch wohl ein lateinischer Abschnitt, so ein Teil der Rede Ciceros De imp. Gn. Pompei oder der Miltiades des Nepos memoriert (in Arnsberg 1847); in Nordhausen heißt es 1848: „Die gelesenen Abschnitte des Nepos memoriert.“ Gewöhnlich hatte man die lateinische Grammatik von Zumpt und zwar schon in den untersten Klassen, die griechische von Buttmann, auch die Elementarbücher von Jacobs und von Rost. Ein großer, oft der größte Teil der Lektüre wurde dem Privatfleiß überlassen. Der Anfang der einzelnen Fächer war sehr verschieden gelegt: das Französische wurde begonnen bald in Quinta, bald in Quarta oder auch Tertia, Naturgeschichte oft schon in Sexta, aber auch in Quarta; die philosophische Propädeutik wird nur an wenigen Anstalten genannt. Mangelhaft scheint es mit der Geschichte gestanden zu haben, da man gewöhnlich nicht über das Altertum und eine summarische Übersicht der neueren Geschichte, auch wohl „Universalgeschichte“ genannt, hinauskam. In Arnsberg wird 1847 aufgeführt: „Unterhaltungen über Gegenstände aus der alten Geschichte in lateinischer Sprache“, zu Königsberg i. N. 1849 in Sekunda „Geschichte des preußischen Staats und Dänemarks“, nebst Geschichte der „Altasiaten“; an manchen Anstalten ist von der neueren Geschichte gar keine Rede; bisweilen gelangt man bis zum Dreißigjährigen Krieg oder bis zur französischen Revolution; in Glatz wird als Pensum der Prima bezeichnet (1847): „im Winter griechische Geschichte, im Sommer Wiederholung der alten, mittleren und neuen Geschichte nebst alter und neuer Geographie“; in der Geographie ist die Auswahl ziemlich willkürlich, die alte Geographie spielt eine große Rolle.

Daß die Privatlektüre früher einen so breiten Raum einnahm, war eine Folge des Grundsatzes, daß die Schule mehr nur eine Revision und Prüfung auszuüben habe, eine Fortwirkung des früheren akademischen Betriebs des gymnasium illustre. So sagt z. B. auch Jacobs in der Vorrede zu den Attica 1806: „Es ist unter denkenden Schullehrern wohl ein ziemlich anerkannter Grundsatz, daß die Erklärung der Alten in den öffentlichen Lehrstunden größtenteils eine Prüfung sein müsse, die Hauptsache beim Studieren ist immer der häusliche Fleiß, in der Schule sollen

die Resultate desselben aufgewiesen und berichtigt werden."[1] Bei diesem System wurde mehr auf die Neigung der Schüler zu dem oder jenem Klassiker Rücksicht genommen, wodurch sich dann eine große Mannigfaltigkeit der Lektüre und ein reicherer Überblick über die klassische Litteratur ergab.

Das Jahr 1848 machte dem Ministerium Eichhorn ein Ende und auch Eilers schied aus seiner Stellung aus (30. Dezember). Wenn gegen seine Richtung mancherlei einzuwenden war, so hatte sein Verlangen eines wirklich schulmäßigen Betriebs der Gymnasialfächer eine gewisse Berechtigung gegenüber der Richtung, welche das Studium der Philologie und demzufolge auch die Praxis vieler Lehrer unter dem Einfluß Fr. Ritschls (1833 Professor in Breslau, 1839 in Bonn, 1865—1876 in Leipzig) und seiner Schule erhält. So hoch die Verdienste Ritschls um die Philologie als Wissenschaft und um die Erhaltung des wissenschaftlichen Sinnes und Forschungstriebes der Lehrer anzuschlagen sind (vgl. W. Schrader, Hum. G. 1896, S. 51), auf den Schulbetrieb der alten Sprachen hat diese Schule überwiegend nachteilig eingewirkt. Ritschl kümmerte sich grundsätzlich nicht um die Bedürfnisse des Gymnasiums, er glaubte, wer nur die Gelehrsamkeit habe, werde eben damit auch ein guter Lehrer sein. Das höchste Ziel war ihm die technische Fertigkeit zu wissenschaftlichen Untersuchungen, namentlich auf dem Gebiet der Konjekturalkritik; man stellte die Methode als solche als das Höchste hin, gleichgültig, welches Objekt behandelt werde, wovon eine Folge war, daß man sich auf abgelegene Gebiete des Altertums begab, „mit dem Quark der späteren lateinischen und griechischen Litteratur" sich beschäftigte und die Herrlichkeit der antiken Geistesschöpfungen mit den Klassikern von der Bildfläche verschwinden ließ.[2] Die Philologie wurde die esoterische Wissenschaft der „Schule", deren Jünger nicht selten hoch über der Sphäre des Gymnasiums zu stehen glaubten und bei aller sachlichen und akademischen Gelehrsamkeit als Lehrer oft wenig zu gebrauchen waren; zugleich wurde das Interesse des weiteren gebildeten Publikums gelähmt, die Begeisterung für das Altertum gedämpft. Wenn nun einerseits gegen die encyklopädische Richtung Schulzes Protest eingelegt wurde, so fand andererseits der schulmäßige Betrieb der klassischen Sprachen angesehene Fürsprecher: jeuer Protest wie diese Fürsprache (welche freilich, weil schon in frühere Zeit fallend, nicht unmittelbar gegen die Schule Ritschls gerichtet war) kam am kräftigsten aus Bayern, wenn auch in erster Linie nicht von einem geborenen Bayern.

Das im Anfang des 19. Jahrhunderts entstandene **Königreich Bayern** war zusammengesetzt aus einer größeren Zahl teils katholischer, teils protestantischer Gebiete. In den ersteren war der Unterricht im allgemeinen in den Händen der Jesuiten gewesen. J. A. Reichsfreiherr von **Ickstatt**,[3] Erzieher des Kurprinzen

[1] Zur achtzigjährigen Geschichte der griechischen Elementarbücher von Fr. Jacobs S. 24.

[2] S. von **Christ** in den Sitzungsberichten der Münchener Akad. 1893, S. 57 ff.

[3] A. **Kluckhohn**, Vorträge u. Aufsätze 1894, S. 313—343: der Frhr. v. J. u. das Unterrichtswesen in Bayern unter Kurf. Max Josef.

Max Joseph, Professor des Rechts und Direktor der Universität Ingolstadt, der bei der Reform derselben nach Aufhebung des Jesuitenordens thätig gewesen war, wandte auch dem Mittelschulwesen seine Aufmerksamkeit zu und vertrat zuerst in Bayern das Realschulwesen; er arbeitete einen neuen Lehrplan aus, welchem die Ansicht zu Grund lag, daß die katholischen Schulen sich in einem sehr schlechten Zustand befinden und daran die Jesuiten schuld seien, welche den Unterricht betrieben haben, als ob alle Schüler später in den geistlichen Stand oder in ein Kloster eintreten sollten. Demgegenüber umfaßte sein Plan (1770) vier Arten von Schulen: die allgemeine Dorf- oder Landesschule für die Landkinder vom 7.—12. Jahr, ohne fremde Sprache, aber mit einer Menge von Fächern, die für das bürgerliche Leben vorbereiten; die Realschule oder das niedere Gymnasium, welches in vier Klassen die Anfänge des Lateinischen und Griechischen, sonst aber noch eine große Anzahl realistischer Fächer lehrt; das lateinische oder höhere Gymnasium in fünf Klassen: in diesem treibt Klasse V oder die „philosophische Vorbereitungsschule" Vernunftlehre, eine Art Metaphysik, Theologie und Psychologie, Physik, Numismatik, Diplomatik, Ästhetik, Unterricht von den gegenwärtigen Zeitläuften und Journalen; endlich eine Schule in zwei Jahreskursen, welche einen förmlichen Plan philosophischer Vorlesungen enthält. Wie Ickstatt stand auf dem Boden der Aufklärung auch der kurfürstliche geistliche Rat in München Heinrich Braun, der 1774 seine „Gedanken über Erziehung und öffentlichen Unterricht" vorlegte und in liberalem Sinn wirkte; er war ebenfalls ein Gegner der mechanischen Dressur der Jesuiten und wollte z. B. die neueren deutschen Schriftsteller wie Klopstock, Lessing, Wieland gelesen wissen; die von ihm vorgeschriebenen Lehrbücher waren wohl dieselben wie in den protestantischen Schulen. In diesen Plänen war aber nicht nur an sich zu vielerlei zusammengefaßt, sondern es fehlten auch bei Lehrern und Schülern die nötigen Voraussetzungen; dazu kam das pfäffische Regiment des Kurfürsten Karl Theodor, welcher 1777 dem edelgesinnten Maximilian III. Joseph gefolgt war, und so ist aus allen diesen Reformvorschlägen wenig oder nichts geworden. Eine große Mannigfaltigkeit von Anstalten und mehr Freiheit der Bewegung fand sich in den protestantischen Landesteilen, in den Fürstentümern Ansbach-Bayreuth, den Reichsstädten Augsburg, Nürnberg, Regensburg, Schweinfurt u. a. und in der Pfalz. Das Gymnasium zu Ansbach (Onolzbach), 1528 gegründet und 1552 mit einem Alumneum versehen, welches aus einer Anzahl aufgehobener Klöster wie Heilsbronn dotiert wurde, war 1737 vom Markgrafen Karl Wilhelm in das Carolinum illustre verwandelt worden, welches jedoch seinem stolzen Namen wenig Ehre machte;[1] ein zweites Gymnasium illustre hatte Markgraf Christian Ernst 1664 zu Bayreuth an Stelle der alten Lateinschule gestiftet. In beiden Anstalten wurde neben den sonst üblichen Fächern auch Mathematik und

[1] L. Schiller in den Programmen des Ansbacher Gymn. 1873, 1875 u. 1879.

Französisch, Fechten und Tanzen gelehrt; das Bayreuther Gymnasium wurde 1743 als Universität nach Erlangen verlegt. Das alte Gymnasium in Nürnberg, von 1575—1633 nach Altdorf übergesiedelt, hatte am Ende des 17. Jahrhunderts eine neue Lehrordnung erhalten, welche u. a. die Erlernung des Lateinischen nach den Büchern von Comenius vorschrieb; doch war man mit dem Orbis pictus bald nicht mehr zufrieden, „da derselbe Schneider-, Weber-, Schuster-, Küchen- und Keller-latein enthalte, auch unlateinische Phrases und Barbarismos"; dafür wurde Cellarii liber memorialis eingeführt; verhältnismäßig viel Zeit wurde der Mathematik zugewiesen. In Augsburg war 1582 von einigen evangelischen Bürgern ein Collegium zu St. Anna errichtet worden, in welchem die Kinder armer Eltern, die sich dem Studium widmen sollten, unentgeltlich unterrichtet wurden; man wollte dem jesuitischen Kollegium entgegentreten, da die alte Gelehrtenschule von St. Anna nicht genügte; das Tagebuch eines Alumnus aus den Jahren 1717—1719[1] zeigt, abgesehen von Berichten über äußerliche Dinge, über die 1717 aufgeführte Comoedia „Ludos Augustales celebrans Augusta" u. dgl., daß man im Lateinischen besonders drei Gegenstände betrieb: Briefschreiben, Deprekationen (eine Art Beichte vor dem Rektor vor der Feier des Abendmahls) und Orationes; außerdem wurde Griechisch (Neues Testament), Hebräisch und Französisch gelehrt, auch Philosophie (speziell werden Logik und Ethik genannt), Geschichte und Geographie: über die beiden letzteren Fächer war jedoch der Ephorus der Anstalt sehr ungehalten und „brauchte sich harter Worte"; dennoch wurde ihm 1725 vorgeschrieben, „historiam universalem et ecclesiasticam, geographiam, architecturam civilem et militarem und astronomiam zu treiben, auch unter oder nach dem Essen die Zeitungen zu lesen und in seinem Garten die botanicam zu zeigen".

Der erste „für alle kurpfalzbayrischen Mittelschulen" bestimmte Lehrplan erschien 1804, verfaßt vom General-Schul- und Studiendirektionsrat Wismayr,[2] einem Anhänger der josephinischen Aufklärung. Als Sache der „Polizeianstalt", welche Einheit verlangt, sollte die Mittelschule nur eine sein; sie gliedert sich in die Elementarschule (6.—9. Lebensjahr), die Realschule, das Gymnasium und das Lyceum; der Kurs aller dieser Anstalten ist je dreijährig. Die Fächer der Realschule sind Religion und Sittenlehre, deutsche und lateinische Sprachlehre, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Theologie, Naturlehre, Arithmetik und Meßkunst; dazu kommen im Gymnasium griechische Prosa, Altertumskunde, Völker- und Menschenkunde und fakultativ Französisch; im Lyceum wird alles philosophisch behandelt, u. a. auch Klugheitslehre, Pädagogik, Landwirtschaft u. s. w. Dieser Lehrplan mit seiner prinziplosen Häufung aller möglichen Fächer ohne ein Zentralfach,

[1] Schreiber im Programm von St. Anna 1876.

[2] D. Steinel, Der Wismayrsche Lehrplan. 1888. Derselbe, Das Schulwesen im Gebiete des ehemaligen Hochstifts Würzburg während der ersten bayerischen Besitznahme 1803—1806, Bayerische Zeitschr. f. Realschulwesen 1895, H. 1—3.

eine ungeheuerliche Einheitsschule, konnte zumal bei dem Mangel eines tüchtigen Lehrerpersonals nicht lange bestehen; Voß, der eben damals einen Ruf nach Würzburg erhalten hatte, wo man von ihm nur „lebendige Mitteilung seiner Denkart" verlangte, lehnte ab, als er den Plan kennen gelernt hatte: er fand darin „jesuitische Tendenzen", Vernachlässigung der alten Litteratur, nannte ihn eine „umgekehrte Pyramide" und konnte „eine wohlthätige, zum Heil der Menschheit abzweckende Arbeit" darin nicht erkennen. Schon 1808 wurde der Plan durch den Niethammerschen, das sog. „allgemeine Normativ", ersetzt.

Daß dieses auf dem strengsten Humanismus basiert war, ist bei der Stellung seines Urhebers zum Philanthropinismus selbstverständlich (s. o. S. 248). Die Mittelschule zerfällt nach demselben in eine realistische und eine gymnasiale Schule; die gemeinsame Vorbereitung auf beide für Schüler vom 8.—12. Lebensjahr giebt die Primärschule, in welcher eine grammatische Fertigkeit im Lateinischen und Deutschen erlangt werden soll, damit auf der folgenden Stufe (wobei wir von der Realschule absehen), dem Progymnasium für Schüler vom 12.—14. Jahr, das Hauptgewicht auf die griechische Grammatik gelegt werden kann; für die dritte Stufe, das Gymnasium für das 14.—18. Jahr, wird die Beschäftigung mit den gelehrten Sprachstudien und Einleitung in das spekulative Studium der Ideen vorgezeichnet. Zu Grund gelegt ist das Klassenlehrersystem; der Klassenlehrer hat zwei Drittel der im ganzen 26 Stunden zu geben; daneben giebt es Fachlehrer mit je vier Stunden für Mathematik mit Kosmographie und Physiographie, und für die philosophischen Wissenschaften von der Religions-, Rechts- und Pflichtenkenntnis bis hinauf zur Logik, Kosmologie, Psychologie und philosophischen Encyklopädie; 1810 erhielt der philosophische Fachlehrer auch den Religionsunterricht in sämtlichen Klassen. Unter den griechischen Schriftstellern, welche gelesen werden sollen, erscheinen Bion, Moschos, Homerische Hymnen, die Batrachomyomachie, erst weiter oben Ilias und Odyssee; Geschichte wird abwechselnd mit Geographie in der Primärschule und im Progymnasium gelehrt; im Gymnasium folgt in Klasse I vergleichende alte und neue Geographie, in II Mythologie und Archäologie, in III und IV ein zweiter spezieller Kurs der Geschichte. Das Hauptgewicht fiel demnach einerseits auf die alten Sprachen, welche ungefähr die Hälfte sämtlicher Stunden einnahmen, andererseits auf die philosophischen Fächer; aber es fehlte — und dies war der Hauptmangel — namentlich für die letzteren an genügend vorbereiteten Lehrern. Für das Lateinische hatten in den katholischen Anstalten die aus dem geistlichen Stand genommenen Lehrer von den Jesuiten her wenigstens eine sichere Methode; die protestantischen Schulen aber waren, etwa abgesehen von Ansbach-Bayreuth, auch in dieser Beziehung mangelhaft. Auch der Vorwurf der Verdrängung der katholischen Religion aus dem Gymnasium wurde erhoben. Der ganze Plan aber wurde im wesentlichen beseitigt, als 1816 aus Rücksichten der Sparsamkeit, neben der Aufhebung der Realinstitute und der Verwandelung der

Realschulen in Bürgerschulen, die philosophischen Vorbereitungswissenschaften im Gymnasium gestrichen wurden; zugleich wurde die Mathematik auf eine Stunde beschränkt, der Religionsunterricht dem Klassenlehrer überwiesen und dem Deutschen auf Kosten der alten Sprachen eine größere Anzahl von Stunden zugewiesen. Folge dieser Änderungen, „des Ideals der Mittelmäßigkeit" war „der Sonnenuntergang des Gymnasiums", weshalb denn schon 1824 eine neue Schulordnung, der sog. Mietzsche Lehrplan, gemacht wurde, auf welche Niethammer nur einen beschränkten Einfluß ausübte. Die zwei Progymnasial- und die vier Gymnasialklassen wurden in ein fünfklassiges Gymnasium zusammengezogen, zwischen das Gymnasium und die Universität aber eine Lycealklasse eingeschoben, in der besonders die philosophischen Fächer gelehrt werden sollten; auch der mathematische Unterricht wurde wieder erweitert. Die „Primärschule" sollte als „lateinische Schule" den Gemeinden anheimfallen, doch scheiterte dies an dem Widerspruch derselben. Überhaupt entstand eine allgemeine Verwirrung, in welche 1825 der Thronwechsel hineinfiel. Durch König Ludwig I. wurde nun der oberste Kirchen- und Schulrat umgebildet, in dem Niethammer keine Stelle mehr fand, so daß von da an sein Einfluß aufhörte. Sehr mangelhaft war auch das Schulregiment; bis 1825 gab es bei den Kreisregierungen, unter welchen die Gymnasien standen, besondere Schulräte, diese wurden aber jetzt aufgehoben und das Referat über die Gymnasien wurde irgend einem Mitglied des Kollegiums übertragen;[1] das Jahr 1832 brachte die „Kreisscholarchate", welche aber kein genügender Ersatz für das Institut der besonderen Schulräte waren; das „Rektorat" aber bestand seit 1808 aus dem Rektor und zwei Professoren; erst 1830 wurde die Leitung der „lateinischen Schule" d. h. der unteren Klassen einem „Subrektor" übergeben, welcher unter dem Rektor des Gymnasiums stand; 1833 wurde die Lateinschule und das Gymnasium direkt dem Gymnasialrektor unterstellt. Die Besoldungen jener Zeit waren so ungenügend, „daß kaum hie und da einer ist, den sein Amt mit Frau und Kindern notdürftig ernährt", und dieser Zustand blieb trotz aller Mahnungen und Klagen noch lange bestehen.

Aus dieser Verwirrung sollte ein neuer Lehrplan heraushelfen, mit dessen Ausbildung Friedrich Thiersch von König Ludwig beauftragt wurde.[2] Thiersch, geboren zu Kirchscheidungen in Thüringen 1784, begeisterter Schüler der Schulpforte und G. Hermanns, war 1809 als Lehrer an das Gymnasium zu München berufen worden; er gehörte zu der norddeutschen Kolonie, welche zur Erhöhung des bajuwarischen Bildungsstandes angelegt und zu welcher außer Jacobi, Thiersch, Jacobs, Savigny, auch Schwaben wie Schelling und Hegel, Paulus und Niethammer gerechnet wurden. Er hatte schon 1811 das erste philologische Seminar

[1] K. L. Roth, Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824—1843, 1845.

[2] Friedrich Thierschs Leben, herausg. von Heinrich W. J. Thiersch. Heidelberg u. Leipzig 1866, 2 Bde.

Digitized by Google

zur Heranbildung von Gymnasiallehrern begonnen, welches später der Universität München einverleibt wurde; er wirkte als Professor der Philologie mit bei der Neuorganisation der von Landshut nach München verlegten Universität und gab seit 1826 sein dreibändiges Werk „Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern" heraus, in welchem er seine Ansichten über den Unterricht an den Lateinschulen wie am Gymnasium und an der Universität niederlegte (dritter oder konstruktiver Band 1829, 1830, 1831). Dies war der Kommentar zu dem 1829 von ihm vorgelegten Lehrplan, welcher von einer Kommission ausgearbeitet wurde, in der neben dem Kultminister v. Schenk und Thiersch namentlich Schelling, die Rektoren Hocheder und Fröhlich mitwirkten. Als Vorbilder schwebten Thiersch vor: für die untere Stufe die kleinen Lateinschulen (Präzeptoratsschulen) Württembergs, für das Gymnasium die Schulpforte, für die Universität die Alma Mater Göttingen.

Der Zweck der Gelehrtenschule ist nach Thiersch der „zur Menschlichkeit zu erziehen" (I, S. 14). „Brauchbarkeit für ein bestimmtes Fach ohne allgemeine Tüchtigkeit und Ausbildung der geistigen Kraft ist eine Unmöglichkeit" (I, 19). Man kann auch sagen, der Zweck sei Vorbereitung zur Universität: „denn eine solche setzt die Übung aller jener Kenntnisse und Fertigkeiten, die wir als die Grundlage der Bildung für die Menschlichkeit begehren, voraus" (I, 30). Die Grundlage einer solchen Bildung ist das Studium der klassischen Sprachen, des klassischen Altertums. „Wir haben unsere Religion, unsere Gesetzgebung, unsere Wissenschaften, unsere Bildung durch das griechisch-römische Altertum überliefert bekommen und sind dadurch unauflöslich mit ihm verbunden. Die klassischen Studien aber sind das Mittel, jene Verbindung nicht nur zu unterhalten, sondern auch allen jenen Wissenschaften und der aus ihnen hervorgegangenen Bildung fortdauernd Leben und Gedeihen zu bewahren. So wie nun also der Zweck der Schulen, den Geist und den Geschmack der Jugend zu bilden, vor allem und am sichersten durch ein solches Studium erreichbar ist, so ist dasselbe zugleich die Grundlage, der Träger unserer ganzen wissenschaftlichen und ästhetischen Bildung und diejenigen, welche sich entschließen könnten, es in der Schule zu entkräften, würden, soviel an ihnen liegt, das Licht verdunkeln, welches die Welt erleuchtet, und ein Zurückgehen in den Wissenschaften und eine Schwächung der aus ihrer Pflege hervorgehenden Kraft zu Rat und That wäre die unmittelbare Folge eines solchen gegen die edelsten Güter der Menschheit frevelnden Beginnens" (I, 180 f.). Die gelehrte Schule gliedert sich nun in drei Stufen. Die unterste ist die Vorbereitungs- oder Lateinschule mit vierjähriger Dauer für das Alter vom 8.—12. Jahr, wie die württembergische Präzeptoratsschule, wo der Präzeptor, der ohne akademische Bildung ist, durch eine technische Routine und mechanische Beharrlichkeit die lateinische und griechische Grammatik und die Übersetzungsfertigkeit, sonst aber so gut als nichts, gründlich einübt; sie sollen in allen Städten von mehr als 3000 Einwohnern ein-

gerichtet werden. Die zweite Hauptstufe enthält zwei Unterabteilungen, zwei untere und vier obere Klassen; jene zwei „sind bestimmt, den lateinischen Unterricht bis zur Fertigkeit im Lateinschreiben und Verstehen zu bringen, zugleich aber beginnt hier der Unterricht im Griechischen" (I, 239 f.). Diese Schulen „genügen zugleich den Anforderungen des bürgerlichen Lebens, wenn den für dieses bestimmten Zöglingen nach Vollendung des Unterrichts in den zwei unteren Gymnasialklassen eine dem künftigen Beruf genügende Lehranstalt neben dem Gymnasium eingerichtet und geöffnet wird, sei es, daß sie höhere Bürgerschule oder Realschule oder polytechnische Schule genannt werde. In dieser, deren Bestimmung es ist, alle jene, dem höheren bürgerlichen Verkehr nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu üben, werden aus den unteren Gymnasialklassen diejenigen Zöglinge eintreten, welche sich zu Handel und Gewerbe wenden und andere mit den Wissenschaften nicht enger verkehrende Berufe erwählt haben (I, S. 280 f.). Von bloßen Realschulen ohne lateinische Grundlage hatte Thiersch eine sehr geringe Meinung. Die vier oberen Gymnasialklassen sind die gelehrte Schule im engeren Sinn und dienen dazu, „in das Altertum teils durch Lesen der vorzüglichsten Schriftsteller, teils durch Vortrag der mit ihnen zusammenhängenden Lehrgegenstände tiefer einzuführen" (I, S. 282). „Hauptsache bleibt auch hier, daß der jugendliche Geist zu den Quellen geführt und aus ihnen genährt werde, aus welchen mit jenen Kenntnissen zugleich die Bildung, die ihm bestimmt ist, lauter und rein hervorströmt." Religion und Mathematik, diese aber nur elementar, Arithmetik, Geometrie und Stereometrie, sollen von einem Fachlehrer gelehrt werden, alle übrigen Fächer vom Klassenlehrer. Neuere Sprachen, Zeichnen, Musik sind nicht obligate Fächer. Der Geschichtsunterricht mit Geographie zieht sich durch alle vier Gymnasialklassen, geht bis zum Tod Ludwigs XIV. „und ist so zu behandeln, daß vorzüglich die Hauptbegebenheiten mit den zu ihnen gehörigen Namen und Jahrzahlen dem Gedächtnis fest und bleibend eingeprägt werden" (III, S. 54). Der deutsche Unterricht soll an die alten Sprachen sich anschließen, deutsche Grammatik ist ein Unding, auch „freie Aufsätze" sollen nicht gemacht werden, da hier von einer selbständigen Produktion nicht die Rede sein kann; diese „sog. freien oder eigenen deutschen Aufsätze sind eine Plage, vor welcher die Jugend bewahrt bleiben soll" (I, S. 362). Deutschen Stil lernt man, nach einem Ausspruch Wielands, am besten „vom Cicero" (I, S. 343). Doch sollen „zur Bildung des deutschen Ausdrucks außer dem mündlichen Übersetzen der klassischen Schriftsteller noch schriftliche Übersetzungen vorzüglicher Stellen der Alten, Auszüge aus denselben, zergliedernde Übersichten oder gedrängte Darstellungen des Hauptinhalts sowie deutsche Aufsätze über Gegenstände des Gymnasialunterrichts gefertigt werden" (III, S. 50). Damit sind in den zwei oberen Gymnasialklassen lateinische Aufsätze und Übungen im Lateinschreiben in Verbindung zu bringen. „Zur größeren Belebung des Lateinischen in der Oberklasse sind die Lehrvorträge wenigstens zum Teil in dieser Sprache zu halten." Naturgeschichte ist zwar in einigen übrigen Stunden



Digitized by Google

zuzulassen, doch „hängt das von Talent und Neigung des einzelnen Lehrers ab und ist für das ganze von untergeordneter Bedeutung“ (II, S. 389). In betreff des Französischen soll „nur Anstalt dafür getroffen sein, daß für die Lernbegierigen eine gute Gelegenheit in der Schule vorhanden ist“ (I, S. 391). Denn „ein bis in sein 16. Jahr in den alten Sprachen wohlgeübter Jüngling wird in einem Unterricht von zwei Jahren sich dieser Sprache, so viel es zum Verständnis ihrer Werke nötig ist, leicht bemächtigen können. Für einen des Lateinischen und Französischen Kundigen ist dann Erlernung der englischen und italienischen Sprache nur Arbeit von sechs Monaten und kann nach Umständen dem letzten Jahr der Schule zufallen oder der Universität“ (I, S. 391).

Hieraus ergab sich folgender Lehrplan (III, S. 24 ff.): In der Lateinschule, wozu auch die zwei unteren Gymnasialklassen gerechnet sind, in drei zweijährigen Kursen: Latein 16—12 Stunden, Religion je 2 Stunden, Arithmetik je 3 Stunden, in den zwei oberen Kursen je 6 Stunden Griechisch und je 3 Stunden Geographie und vaterländische Geschichte, im untersten Kurs 3 Stunden Kalligraphie. In den vier Klassen des Gymnasiums: Latein 10, 9, 8, 6 Stunden, Griechisch 6, 7, 8, 6 Stunden; Religionslehre 2 Stunden; Geschichte und Geographie 2—3 Stunden, Mathematik 3—4 Stunden; in der obersten Klasse auch Dialektik und Logik 4 Stunden. Die Zahl der zur Lektüre vorgeschriebenen Klassiker ist sehr bedeutend, es finden sich neben vielen Schriften Ciceros u. a. Quintilian Buch X, Plautus, Terenz, neben Homer, Herodot, Demosthenes und Plato auch Theokrit und die drei Tragiker. Chrestomathien und Anthologien sind nicht zugelassen, auch ist nicht gestattet in einer Klasse mehr als höchstens zwei lateinische und griechische Klassiker zugleich zu lesen. Nicht weniger weise als diese damals sehr nötige Bestimmung ist die über das Abiturientenexamen: dieses wird nur denjenigen Schülern auferlegt, über deren Reife für die Universität das Lehrerkollegium im Zweifel ist.

Gegen diesen Lehrplan, „der geeignet war, Ordnung und Solidität in das Chaos der bayrischen Schulen zu bringen“ (Thierschs Leben I, S. 301), erhoben sich sofort verschiedene Gegner und zwar sowohl aus dem katholisch-hierarchischen als aus dem realistisch-industriellen Lager. Die ersteren, besonders der geistliche Rat v. Schrank und der Lycealrektor Meilinger, wollten die Schule auf die altjesuitische Dressur zurückführen: man brauche eigentlich nichts als „elegantes Latein“, es sei in dem Lehrplan zu viel Modernes und Protestantisches. Dagegen bezeichnete der Vertreter des seichten Nationalismus, Dekan Stephani von Gunzenhausen, den Plan als ein Werk der Jesuiten und Dunkelmänner, war ja doch darin das Latein, die „römische Jesuitensprache“, vorangestellt. Der Wortführer der Realisten war Oken (eigentlich Okenfuß, der Naturforscher und Naturphilosoph, 1828—1832 Professor in München), welcher verlangte, daß die Schüler „die gesamte Kultur der Welt in sich fassen“ und für den Eintritt in die Welt und Gesellschaft vorbereitet werden, weshalb er eine Menge realistischer Fächer für nötig hielt. Auf alle diese Vor-

würfe antwortete Thiersch im dritten Band seines Werks scharf und schlagend, konnte aber doch nicht verhindern, daß 1830 eine „Revision" seines Lehrplans durch eine besonders berufene Kommission, in welcher namentlich der Oberkonsistorialrat Präsident Fr. Roth saß, vorgenommen wurde, welche die Gemüter beruhigen sollte: die Lyceen wurden beibehalten, das Gymnasium in der Hauptsache belassen, die Lateinschule auf 4 Jahre, vom 10. Lebensjahr an, beschränkt; die von Thiersch verlangte ökonomische Besserstellung des Lehrerstandes unterblieb.

Das strenge Konzentrationssystem Thierschs bildete aber auch einen Gegensatz gegen das preußische System Joh. Schulzes, mit welchem sich Thiersch daher auch auseinanderzusetzen hatte. Schulze hatte in den „Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik" (1829) den Lehrplan der Einseitigkeit und Beschränktheit beschuldigt; Thiersch widmete daher im dritten Band einen besonderen Abschnitt (S. 309 ff.) der „Neuen Lehrweisheit in Preußen oder der gleichmäßigen Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts". Er spricht von der „Schulzeschen Polypragmosyne, dem Beginnen überfliegender Pädagogen, von dem dampfmaschinenähnlichen Getriebe unermüdetthätiger Allseitigkeitsbeförderer", er wendet den alten pseudohomerischen Vers „jegliche Dinge verstand er, doch schlecht verstand er sie alle" auf die preußischen Lehrer an, er sagt, er selbst stehe in der Mitte zwischen der alten Schulweisheit in Bayern und der neuen Schulweisheit in Preußen: wie jene durch Dürftigkeit und Trockenheit der geistigen Pflege, wird diese durch Übermaß und Übersättigung die innere Gesundheit zerstören und die Bildung des Geistes bis auf die Möglichkeit abtöten; und „in der Mitte vereinigt geben aus Bayern der Jesuit und der Schulrat aus Preußen sich einander die Hände, jener verwundert, dieser vielleicht erschrocken, auf so verschiedenen Wegen zu demselben Ziel gekommen zu sein" (III, S. 341). „Zwar wird jenes dampfartige Triebwerk, jener nie rastende Umschwung des Räderwerks der Schule durch Anspannung ihre Kraft vervielfältigen, aber in demselben Maß wird aus der allen gleich zugemessenen überspannenden Aufmerksamkeit die Gleichgültigkeit, aus dem Nil admirari die Übersättigung und jener Überdruß hervorgehen und dieser ist der Vorbote des geistigen Todes; ἐγγὺς ἤδη ὁ θάνατος" (III, S. 340). Äußerlich betrachtet hat Thiersch die Schlacht verloren, das preußische System hat, dank den Anforderungen der Zeit, das Feld behauptet; Thiersch hat später seinen Tadel zurückgenommen oder doch gemildert; er bekannte: „die preußischen gelehrten Schulen sind zwar nicht, was sie sein könnten, wohl aber die besten unter denen, deren Europa sich jetzt rühmen kann" (III, S. 550), er erkannte in Joh. Schulze den Kampfgenossen für dieselbe Sache: „Mögen die Winde jedes Wort verwehen, was bei dieser Fehde, wenn auch nicht mit böser Absicht, doch verletzend ist gesagt worden" (III, S. 560). Seinen prinzipiellen Standpunkt aber hat Thiersch auch in seinem zweiten großen Werk „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland und den anliegenden Ländern" (1838, 3 Bde.) entschieden

festgehalten. In Bayern verlor sich in den oberen Regionen bald das Interesse und die Fürsorge für das Gelehrtenschulwesen, vollends unter dem Ministerium Abel (seit 1837) war nichts zu hoffen. Man suchte die Schulen konfessionell zu trennen, den Übergang zur Universität zu erleichtern; schon im Sommer 1830 wurde die Prüfungskommission angewiesen, „durch erleichternde Fragestellung" Geistliche heranzuziehen, weshalb Thiersch aus der Kommission austrat; deutscher Unterricht und Französisch wurden in den Lehrplan aufgenommen, der Geschichtsunterricht wurde konfessionell getrennt. In Freising wurden sämtliche Lehrerstellen durch Priester besetzt, von denen keiner den vorgeschriebenen Lehrkurs durchgemacht hatte.[1] Thiersch prophezeite (Über gel. Schulen III, 349): „Es wird, wenn auch nicht unter diesem Geschlecht, doch unter unseren Söhnen und Enkeln dahin kommen, daß sie in der trostlosen Verflossenheit und ratlosen Verworrenheit alles Bestrebens auf dem Gebiet der Bildung, der Wissenschaften, der Religion, des Lebens und des Staates nach der charaktervollen und kraftvollen Abgeschlossenheit ihrer Ahnen, welche jetzo als Einseitigkeit verschmäht wird, sich als nach einem kostbaren Besitz mit einer unwiderstehlichen Sehnsucht zurücksehnen und als nach dem einzigen Anker der Rettung nach jener Schule greifen, welche sich auf wenige der Bildung wesentliche Gegenstände beschränkt und in dieser ihrer Einfachheit und Einfriedigung sich gesund, besonnen und vollkräftig gegen die Charakterlosigkeit, die Ermattung und das Siechtum dieser Allseitigen erhalten hat." Bis jetzt hat sich diese Weissagung im allgemeinen nicht erfüllt.

Die folgende Zeit brachte eine solche Menge von Verordnungen, welche nicht immer miteinander harmonierten, daß nach Ingerslev (a. a. O. S. 57) ein rühmlichst bekannter Schulmann sagte: so viele und sich zum Teil so widersprechende Verordnungen gebe es, daß das einzige Mittel sich mit ihnen durchzuhelfen sei, nicht vollständig zu gehorchen, und „das Gute, welches noch zu stande komme, sei nicht zufolge, sondern trotz der Verfügungen der Regierung geleistet worden" (S. 52). Ingerslev macht besonders auf die Herrschaft der hierarchisch-ultramontanen Partei über die Schulen aufmerksam: die Anstellung werde, zumal in den katholischen Schulen, auf Geistliche beschränkt, welche oft nicht einmal geprüft seien; man finde überall zu viel Mechanismus, zu viel Gedächtnisübung und zu wenig Ausbildung von Urteil und Geschmack, weshalb der Unterricht im ganzen auf einer allzu niedrigen Stufe bleibe. L. Döderlein klagte: „Wir stehen bald wieder da, wo wir vor dreißig Jahren gewesen sind", während ein katholischer Priester und Gymnasialprofessor, Vitus Schauer, eine Schrift „Zur Würdigung des Gymnasialschulwesens in Bayern" 1847 gegen die „Stockphilologen" wie Döderlein, Nägelsbach, Roth richtete.

[1] S. J. Friedrich, J. von Döllinger. Sein Leben auf Grund seines schriftlichen Nachlasses I, S. 75 (1899).

Digitized by Google

Vollzogen sich so in Preußen und Bayern während der Jahre 1820—1848 bedeutende Veränderungen in entgegengesetzter Richtung, so erfuhr der Betrieb der Gelehrtenschule in den von jeher stabilsten Staaten, in Sachsen und Württemberg, weit geringere Anfechtung und Beunruhigung; doch fehlte es daran nicht ganz.

In Sachsen war die maßgebende Autorität Gottfried Hermann, ein Schüler D. Jlgens, Professor in Leipzig 1798—1848, der φιλόλογος κατ' ἐξοχήν. Hermann zog sich seinen Kreis enger als F. A. Wolf: er wollte nicht das ganze Altertum und dadurch die Menschheit überhaupt zum Gegenstand seiner Forschungen machen; er konzentrierte sich, wie denn Klarheit der Begriffe und Richtigkeit des Denkens einen Hauptzug in seinem Wesen ausmachte, auf die Sprache, auf die grammatische, kritische, exegetische Erklärung der klassischen, vorherrschend griechischen Texte: „die Sprachen der beiden Kulturvölker des Altertums, und vor allem die der Griechen, sind schon an sich des Studiums wert, noch mehr aber als Mittel, um das Verständnis der größten Meister uns zu erschließen, die je gelebt haben, denn deren sprachliche Denkmäler sind die größten Kunstwerke, die wir überhaupt haben, sie sind aber auch die besten, ja die einzigen Hilfsmittel, um alle anderen Denkmäler zu verstehen. Daher ist das richtige Verständnis und die gründliche Erklärung der alten Schriftsteller die Hauptaufgabe der Philologie, Kritik und Exegese sind unzertrennlich verbunden"; „quae Graeci Romanique scriptores reliquerunt, aeterna sunt et immutabilia recti veri pulcri monumenta." [1] Man muß sich aber zu beschränken wissen, sowohl in der Erklärung der Klassiker, wobei nichts Unnötiges beizuziehen ist, als im Wissen überhaupt: Est quaedam ars nesciendi. Daher hatte Hermann einen entschiedenen Widerwillen gegen das Vielerlei des Schulzeschen Gymnasiums, was er am deutlichsten aussprach in dem Festgruß, den er der jubilierenden Pforte im Jahr 1843 zusandte und in welchem es hieß: Inviolatum tueare Palladium tuum Graecas Latinasque Musas, quae linguam fingunt, mentem acuunt, ingenium excitant, animum roborant, vitam omnem decorant. Arceas a penetralibus tuis quos saeculum obtrudit duos morbos, notitiam rerum plurimarum sine ullius rei scientia, — non habet domum qui ubique hospes est — et impiam pietatem tenebrionum hominem malum esse dictitantium (Köchly S. 138). Er bediente sich überhaupt am liebsten der lateinischen Sprache.

Daß diese Anschauungen G. Hermanns mit den Grundsätzen und Einrichtungen der altsächsischen Schulen nahe verwandt waren, ist leicht zu erkennen; um so natürlicher war, daß seine Autorität, als des dux et signifer der Schulen auch in der Periode, wo in Preußen die Reform Schulzes durchgeführt wurde, anerkannt und festgehalten wurde; es ist im wesentlichen der Geist der vorpreußischen

[1] H. Köchly, G. Hermann. Zu seinem hundertjährigen Geburtstag, 1874, S. 14. K. F. Ameis, G. Hermanns pädagogischer Einfluß. Ein Beitrag zur Charakteristik des altklassischen Humanisten 1850. Chr. Ziegler in K. A. Schmids Encyklopädie III, S. 450 ff.

Schulpforte, wie wir ihn beschrieben haben (s. o. S. 266). Die alten Sprachen blieben auch jetzt noch der Schwer- und Mittelpunkt des Unterrichts. Zu Grimma enthält der Lehrplan von 1820 für Religion, Geschichte, Französisch, Arithmetik je 2, für Deutsch und Geometrie je 1 Stunde; die ganze übrige Zeit fällt dem Lateinischen und Griechischen zu, also mindestens die Hälfte sämtlicher Stunden.[1] Auch nach dem Lehrplan von 1835 blieb es in der Hauptsache so: das Griechische wurde etwas erweitert, Geographie aber beschränkt; die neutestamentliche Exegese wurde beseitigt, offenbar im Interesse der Reinheit der Sprache; auch wurde jetzt der Turnunterricht eingeführt. Im Lehrplan von 1838 hatten Latein und Griechisch zusammen 14—16 Stunden von 28—30, Deutsch, Französisch, Geschichte je 2, Religion 2 (seit 1845 3), Mathematik 3—4, Geographie in den Unterklassen je 2, Physik in den Oberklassen je 2, Philosophie in der obersten Klasse 2 Stunden. Die Zahl der zu lesenden Schriftsteller war noch sehr ausgedehnt, doch waren Aristophanes und Pindar, auch Justin, Eutrop u. a. ausgeschlossen. H. Köchly, welcher 1827—1832 Zögling der Fürstenschule zu Grimma war, sagt: „In der Oberlektion (= Sekunda und Prima) wurde die lateinische Formalbildung, welche in der Unterlektion (= Tertia und Quarta) zweckmäßig vorbereitet war, mit aller Strenge und mit bestem Erfolg festgehalten; die griechischen und lateinischen Autoren wurden nur lateinisch interpretiert; neben den lateinischen ‚Specimina‘, welche hier in der stilistischen Umgestaltung echt deutsch stilisierter Diktate bestanden, wurden von Untersekunda an freie lateinische Arbeiten vorzugsweise räsonnierenden Inhalts, teils Abhandlungen, teils Reden, abgefaßt; die prosodisch-metrischen Übungen der Unterlektion erhoben sich zur freien Bearbeitung einer sog. ‚Versmaterie‘, oder gar zur eigenen Produktion lateinischer Carmina in verschiedenen Versmaßen; und lateinische Disputationen über allgemeine Themata historischen oder philosophischen Inhalts in der Prima brachten die schriftliche und mündliche Handhabung des Lateinischen zu einer Sicherheit und Gewandtheit, von welcher man heutzutag (1874) keinen Begriff mehr hat“ (a. a. O. S. 109).

Immerhin drangen allmählich Neuerungen in das Innere der Fürstenschulen ein, was damit zusammenhing, daß die Gymnasien überhaupt mehr und mehr unter die Aufsicht des Staates, der zur Unterhaltung beitrug, gestellt wurden; es entstand so auch mehr Einheit, doch ohne daß diese, auch nicht nach der 1835 abgehaltenen Rektorenkonferenz, ganz erreicht wurde. Einige Lateinschulen wurden der Kosten halber eingezogen, im ganzen bestanden in den dreißiger Jahren neben den zwei Fürstenschulen zu Meißen und Grimma und dem Vitztumschen Geschlechtsgymnasium zu Dresden (seit 1827) noch 8 Gymnasien (1893 im ganzen 17). Es wurden jetzt Regulative erlassen für den Unterricht in der Geschichte, der Mathematik und den Naturwissenschaften und 1846 erfolgte das allgemeine „Regulativ

[1] Rößler, Gesch. der Fürsten- u. Landesschule Grimma. S. 193 f.

Digitized by Google

für die Gelehrtenschulen". Auch nach diesem fiel die Hälfte sämtlicher Stunden den alten Sprachen zu: korrekt lateinisch Schreiben und Sprechen wird als Bedingung des Verständnisses der Sprache und Litteratur verlangt, eine Forderung, die freilich, abgesehen etwa von den beiden Fürstenschulen, nicht mehr mit der alten Strenge durchzuführen war. Als Lehrfächer werden neben der Religion und den klassischen Sprachen zunächst Geschichte und Mathematik bezeichnet; „überdies hat die Schule ihre Zöglinge im leichten und sicheren Gebrauch der deutschen Muttersprache möglichst vollständig auszubilden und denselben diejenige Kenntnis der deutschen Litteratur, des Französischen, der Naturgeschichte und Naturlehre zu gewähren, welche zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung nicht entbehrt werden kann". Die Dauer des Kurses beträgt 9 Jahre in 6 Klassen zu je 1½ Jahren, die Zahl der Wochenstunden 32, höchstens 36, aber ohne Turnen, Zeichnen und Musik. Die Unterrichtssprache bei der klassischen Lektüre ist regelmäßig die lateinische. Besonders geregelt wird der Privatunterricht, entsprechend der Tradition der Fürstenschulen.

In der Thomasschule zu Leipzig kam 1843 unter dem Rektor Stallbaum[1] vor: in Prima Lektüre von Tac. ann. ½ Buch und Cic. Tuscul. III; Plat. Gorgias und Thucydides (wie viel, ist nicht angegeben); lateinische Sprech- und Disputierübungen; Geschichte bis 1492 (!), Mathematik, philosophische Propädeutik und Physik; lateinische Grammatik von Zumpt, griechische von Buttmann. In Quinta 2 Stunden „Verstandesübungen" und „gemeinnützige Kenntnisse vom Menschen nach Körper und Geist", auch in Sexta trieb man die „Verstandesübungen" als „Entwickelung von Elementarbegriffen, z. B. Zweck, Mittel, Grund, Folge" u. dgl. — Über die damaligen Leistungen der sächsischen Schulen berichtet Ingerslev (a. a. O. S. 48 ff.): Da diese Schulen den preußischen ziemlich ähnlich seien (?), so seien auch die Leistungen ähnlich. In einigen Punkten aber seien die preußischen Schulen höher zu stellen: die Schüler der sächsischen Gymnasien mit Ausnahme Meißens stehen den preußischen an Gewandtheit und Sicherheit im Lateinschreiben nach; den Grund hievon findet Ingerslev darin, daß der Unterricht im Lateinischen in einer und derselben Klasse an mehrere Lehrer verteilt sei und daß der Vortrag für die Schüler oft zu hoch gehalten werde; dagegen zeichnen sich die sächsischen Gymnasien aus durch rationellere Behandlung der Sprachen und tiefergehende grammatische Erklärung, welche auch auf das Verständnis der Gedanken des Schriftstellers gerichtet sei. Geringer seien ferner die sächsischen Schüler im mündlichen Ausdruck, im deutschen Aufsatz, wo sie übrigens, wenn auch weniger Gewandtheit, so doch größere Einfachheit zeigen, gleich schwach seien beide in Geschichte und Geographie. Einige weitere Bemerkungen über Mangel an Einheit, an einer technischen Zentralbehörde, an einem bestimmten Reglement für die

[1] S. A. Brause, F. G. Stallbaum. Ein Beitrag zur Geschichte der Thomasschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Programm von 1897.

Abiturientenprüfung sind durch die bald erfolgten Bestimmungen zum Teil gegenstandslos geworden. Eine Lehrerprüfung wurde 1843 eingerichtet; Gegenstände derselben sind außer den alten Sprachen (bezw. Mathematik und Naturwissenschaften): Philosophie, Geschichte und Geographie, Pädagogik, deutsche Sprache und Litteratur. Die laudatores temporis acti erblickten darin den Untergang der altsächsischen Gelehrtenschule.

Gegen die einseitig sprachliche Richtung, wie sie durch die Tradition und neuerdings durch die Autorität G. Hermanns festgesetzt worden war, machten sich nun aber Stimmen aus den Kreisen der humanistischen Lehrer selber geltend. Ein Schüler Hermanns, Hermann Köchly, Oberlehrer an der Kreuzschule zu Dresden, erklärte in der für eine sächsische Rektorenkonferenz bestimmten Schrift „Über das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart“ (1845), daß der Unterricht in den klassischen Sprachen, so wie er sei, mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch stehe (vgl. den oben S. 297 angeführten Bericht Köchlys über Grimma). Dem Gymnasium gehört weder die Bildung zur Humanität noch zum selbständigen Denken ausschließlich an, wohl aber die allgemeine Vorbereitung zur freien individuellen Erfassung der historischen Wissenschaften (§ 3), während der Realschule die zur Erfassung der Naturwissenschaften zufällt. Hienach muß das Prinzip des Betriebs der altklassischen Studien auf dem Gymnasium das historische sein, nicht das philologische oder grammatisch-kritische (G. Hermanns). Die Sprache soll daher nur als Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden (§ 12), d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität und so zugleich ihre Zeit kennen lernen (§ 12), der Schriftsteller soll nicht bloß Vehikel grammatischer Übungen sein (§ 16). Nach diesem Prinzip ist die Lektüre der Klassiker zu regeln. Man liest nach der üblichen „statarischen Methode“ viel zu langsam und viel zu wenig und am übelsten kommen die Geschichtschreiber weg, auf diesen aber muß das Hauptgewicht liegen, während philosophische Schriftsteller wie Plato wegfallen. Freilich gehen die Forderungen Köchlys hinsichtlich der Lektüre viel zu weit, er schlägt z. B. für Sekunda zwölf Ciceronische Reden vor (darunter die Sestiana), von welchen doch wohl mehrere gelesen werden sollen: „jeder Gymnasiast sollte einen ganzen Cicero besitzen“! Die ganze Behandlung aber hat „deutsch und nur deutsch“ zu geschehen (§ 29), „jetzt muß ich den Unterricht in Prima trotz meiner Protestation lateinisch erteilen“. „Das leidige Lateinsprechen muß wegfallen“ (§ 22), auch die Übungen im Lateinschreiben, zumal die freien lateinischen Arbeiten, sind mit der Zeit abzustellen (§ 24). Im Abiturientenexamen ist Hauptsache „das sichere und sofortige Verständnis der alten Schriftsteller und die historische Erfassung des Altertums“ (§ 46). Die grammatische Vorbereitung fällt den unteren Klassen zu. Nach diesen Grundsätzen solle man zunächst ein Versuchsgymnasium errichten, das akademische Studium und die Lehrerprüfungen regeln. Das Schlußresultat ist: „Der Gymna-

Digitized by Google

sialunterricht bedarf eines vollständigen Neubaus, einzelne Ausbesserungen helfen nichts," also: „keine Reformen, sondern eine Reformation" (S. 50), auch Köchly pectoris temptavit in dulci iuventa fervor. — Auf andere Disziplinen läßt sich Köchly nicht ein, dagegen führte er seine Thesen in mehreren Schriften näher aus. Eine auf den 18. August 1845 berufene Konferenz sächsischer Rektoren war jedoch anderer Ansicht: „Ich erfuhr," sagt Köchly (Zur Gymnasialreform 1846 S. IV), „daß meine Schrift von den versammelten Herren weder im ganzen noch im einzelnen einer Prüfung oder Besprechung gewürdigt worden war, sondern daß man sich nur mit einigen wegwerfenden Äußerungen begnügt hatte." Daher gründete Köchly zur Verbreitung seiner Ideen in Dresden einen Gymnasialverein, welcher aus Gebildeten aller Art bestand; das von ihm, G. Richter und Herz vorgeschlagene Vereinsgymnasium sollte mit einer neueren Fremdsprache beginnen, und zwar mit Französisch in VI, worauf Englisch in V, Latein in IV, Griechisch in III eintreten sollte. Der Verein hielt aber am 17. April 1848 seine letzte Sitzung; die ganze Bewegung wurde von den Unruhen des Jahrs 1848 verschlungen, Köchly selbst mußte wegen Teilnahme am Maiaufstand 1849 flüchtig werden, er wurde 1851 Professor der klassischen Philologie in Zürich, 1864 in Heidelberg, wo er 1876 starb. Sein Prinzip hat im Lauf der Zeit gesiegt und ist heute das einzig haltbare: „Das Veraltete", sagte er 1846, „geht zu grund, wir wollen uns in zwanzig Jahren sprechen" (a. a. O. S. 99).

Württemberg hatte im Jahr 1803 4 Klosterschulen, 1 Gymnasium zu Stuttgart und etwa 60 kleine Lateinschulen mit 1—3 Klassen und bis zum 14. Lebensjahr reichend, sämtlich streng evangelisch und unter geistlicher Aufsicht, in oberster Instanz unter dem Kirchenrat stehend; die damals vorhandenen Realschulen bildeten ein Anhängsel der Gelehrtenschulen. Die Erweiterung des Staatsgebiets brachte eine Vermehrung der Schulen mit sich: zu den Klosterschulen, seit 1806 „niedere evangelisch-theologische Seminarien" genannt, kamen bald weitere „Gymnasien": evangelische zu Heilbronn (gegründet 1620) und Ulm (gegründet 1613), katholische zu Ehingen a. D. (1825, vorher studium und lyceum genannt, gegründet 1686) und Rottweil (als Gelehrtenschule seit 1307 bestehend) und ein paritätisches Gymnasium zu Ellwangen (vorher ein collegium Ignatianum), dazu eine Anzahl kleiner Lateinschulen.

Die Seminare, deren Zahl, 1806 auf zwei reduziert, 1817 wieder auf vier erhöht wurde (zu Blaubeuren, Urach, Maulbronn und Schönthal), behielten ihre Zöglinge in einem fortlaufenden Kurs, der der Sekunda und Prima des Gymnasiums entspricht, 4 Jahre, bis zum Übergang zur Universität; sie wurden unter einen „Ephorus" und zwei Professoren gestellt, wozu noch zwei „Repetenten" kamen. (Mit den katholischen Gymnasien zu Ehingen und Rottweil wurden den Seminarien analog eingerichtete „Konvikte" verbunden.) Für diese wurde 1819 eine neue Organisation entworfen, welche über den Unterricht folgendes be-

stimmte:[1] „Das Prinzip des Humanismus soll auch ferner dem Unterricht zu Grunde gelegt werden. Studium der Meisterwerke der alten Klassiker sei daher eine Hauptbeschäftigung.“ „Die Klassiker sollen so behandelt werden, daß an den Meisterwerken der Geschichte, der Poesie, der Redekunst und der Philosophie die Geisteskräfte der Zöglinge allseitig entwickelt, geübt, geschärft und diese als praktische Belehrungsmittel über Geschichte, Poesie, Rhetorik, Ästhetik und Philosophie und als Hauptmittel einer umfassenden Bildung des Geistes und Gemüts benutzt werden. Nicht bloßes trockenes Buchstabenwesen und tote Grammatik werde auf Kosten der echten Geistesbildung betrieben.“ Für die lateinischen und griechischen Klassiker wurden wöchentlich 14—16 Stunden ausgesetzt, dazu kamen schriftliche Übersetzungsübungen. Der hebräischen Sprache wurden 3, dem Neuen Testament 2—3 Stunden zugewiesen. Beim Religionsunterricht (2 Stunden) wird davor gewarnt, in akademische Vorlesungen über Dogmatik u. s. w. sich zu verlieren. Für deutsche Sprache und Litteratur ist keine bestimmte Stundenzahl angesetzt, deutsche Aufsätze sollen alle 4—6 Wochen geliefert werden; dazu kommen Übungen in richtigem und in freiem Vortrag. Der französische Unterricht zieht sich durch den ganzen vierjährigen Kurs mit 2 Stunden hin. Der Geschichte und Geographie sind wöchentlich 2—4 Stunden gewidmet. Die allgemeine Geschichte ist während des vierjährigen Kurses ganz zu beendigen; auch die Geschichte Württembergs ist zu berücksichtigen. Für die Mathematik, zu welcher im letzten Jahr Physik kommt, sind 3 Stunden vorgesehen. Der philosophische Unterricht wurde bald auf Psychologie und Logik beschränkt. Turnübungen sollen unter Leitung der Repetenten stattfinden; auch für Gesang und Instrumentalmusik wurde gesorgt. So ergab sich denn eine ziemliche Menge und Mannigfaltigkeit von Fächern, wobei jedoch den Neuaufgenommenen eine kleinere Stundenzahl zufiel; in einem Stundenplan des Seminars Schönthal vom Jahr 1832 hat das Französische 2, eine „allgemeine Sprachlehre“ 1, Physik 2, Mathematik 2, Lateinisch und Griechisch zusammen 16 Stunden; Deutsch ist nicht ausdrücklich genannt, war aber wohl in den 2 für allgemeine Sprachlehre und Deklamation bestimmten Stunden untergebracht. Noch in den fünfziger Jahren hatte man in Blaubeuren für das Deutsche wöchentlich nur eine halbe Stunde.

In den kleinen Lateinschulen trat geraume Zeit wenig Änderung ein. Da der Lehrplan derselben von den Forderungen des sog. Landexamens, d. h. der Prüfung für die Aufnahme in die Seminarien bestimmt wurde, so war die Einrichtung dieses Examens für den Betrieb jener Schulen maßgebend. So war das Verschwinden der „rhetorischen und logischen Definitionen“ aus den Lateinschulen dadurch gegeben, daß solche seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts beim Landexamen nicht mehr verlangt wurden; ebenso fiel 1841 das Hebräische und die lateinische Versifikation weg; dagegen bildete seit 1822 die Religion einen Prüfungs-

[1] Bäumlein, Programm des Sem. Maulbronn 1859.

gegenstand. Allmählich bekamen doch auch die Realien mehr Raum. Während man sich noch 1822 beim Landexamen auf die vier Spezies beschränkte, wurde mehr und mehr auch Fertigkeit im „bürgerlichen Rechnen" verlangt, sogar in verhältnismäßig weitem Umfang; man trieb in den Lateinschulen erst auch etwas Französisch, etwas Geschichte und Geographie; aber in der Schule, welche Verf. in den vierziger Jahren besuchte und der ein bewährter und angesehener „Präzeptor" (G. L. Holzer) vorstand, kam das Deutsche als besonderes Fach nicht vor; die Realien fanden nur unregelmäßige und widerwillige Aufnahme. Den Mittelpunkt bildete doch immer nur das Lateinische und Griechische und innerhalb dieser die Fertigkeit in Grammatik und „Komposition", das sog. „Argument" als Blüte und Krone des Unterrichts; so war denn auch diese technische Fertigkeit hauptsächlich der Gegenstand jener enthusiastischen Lobsprüche, die Thiersch dieser altwürttembergischen Präzeptorenschule gespendet hat (Über den gegenwärtigen Zustand rc. I, S. 212 f.) — er hatte freilich bei seinem Besuch, ohne Zweifel auch bei einem besonders angesehenen Lehrer, wenig Gelegenheit, die Schattenseiten des Betriebs, den Mechanismus der Dressur und die einseitige Beschränkung auf die Zwecke des Landexamens kennen zu lernen —: „Die lateinischen Schulen von Württemberg sind als das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland zu bewundern." Nüchterner und wohl richtiger als Thiersch hat sie Ingerslev beurteilt (Bemerkungen S. 64 ff.); er muß freilich anerkennen, daß eine ungewöhnliche technische Sicherheit und Fertigkeit im Lateinischen und Griechischen erreicht wird: in dieser Beziehung seien sie unübertroffen. Aber das Ziel sei (zunächst bei den Landexaminanden, also bei der Elite der Schüler) die Erreichung gewisser materieller Vorteile, das Latein beginne zu früh, schon im sechsten oder siebenten Lebensjahr, alles werde Gedächtnissache, es sei ein Schall von unverstandenen Formen, das Landexamen verursache Überbürdung und Überspannung, worauf später häufig Ermattung folge. Auch in den Seminarien bezw. Obergymnasien seien die lateinischen und griechischen Exercitien so frei von Fehlern, „daß er in keiner deutschen Schule Entsprechendes gesehen habe"; in Geschichte und Geographie dagegen seien die Schüler im allgemeinen schwach. Im Stuttgarter Gymnasium fand er ein Vielerlei von Fächern und ein Zuwenig von Stunden für das einzelne Fach: in der That stieg die Zahl der Stunden in einzelnen Klassen bis auf 37, welche jedoch nicht alle obligat waren; unter den Lehrgegenständen werden Altertumskunde, Mythologie, „höhere Mathematik, Philosophie", auch Englisch aufgeführt.

Zu gewissen Konzessionen an die Forderungen der realistischer werdenden Zeit wurden die Lateinschulen durch das Aufkommen der Realschulen genötigt. Die ersten waren, zunächst als Anhängsel der Lateinschulen, schon im 18. Jahrhundert aufgekommen; eine herzogliche Verordnung von 1793 forderte die Gemeinden zur Errichtung von „Real- oder höheren Bürgerschulen" auf, doch ohne Erfolg. Da-

gegen bestanden in einigen neuwürttembergischen Städten, wie Biberach, Ravensburg, Realschulen. Diese waren ebenfalls nicht lauter größere Anstalten, sondern sie wurden auch in den kleineren Städten analog den dortigen Lateinschulen, oft neben diesen, oft auch allein errichtet; freilich hatten sie von seiten der lateinischen „Präzeptoren" anfangs viel Mißachtung und Opposition zu erfahren, was sie wohl zum Teil auch verdienten, da man nicht selten nur notdürftig zugestutzte, mit etwas Französisch und Naturwissenschaft versehene Volksschullehrer zu Reallehrern zu machen genötigt war. Auf eine Eingabe der Stände im Jahr 1835 erließ die Regierung eine „Normalverordnung betreffend die Reorganisation des Unterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Realschulwesen", worin ausgesprochen wurde, „daß die Realschulen eine dem Kulturzustand des Bürgers entsprechende allgemeine Bildung begründen sollen", doch solle die Entwickelung derselben „der allmählich sich bildenden Erkenntnis der örtlichen Behörden" anheimgegeben sein. Im Jahr 1847 bestanden schon über fünfzig kleine und acht größere Realschulen. In Stuttgart erfolgte die Ablösung der Realanstalt vom Gymnasium 1818 und es war damit eine Neuorganisation des Gymnasiums selbst verbunden, dessen Lehrfächer durch neuere Sprachen, Französisch und Englisch, und Realien vermehrt wurden; der Gesamtkurs war zehnjährig. Mit dem Turnen[1] begann man an den Seminaren schon 1818, in Stuttgart bald darauf, an einigen kleinen Lateinschulen im Lauf der vierziger Jahre, es war aber längere Zeit mehr Privatliebhaberei einzelner Präzeptoren (Adam, K. A. Schmid u. a.) und man hatte es vielfach auf gymnastische Bravourleistungen bei den Turnfesten abgesehen, eine gesunde Methode und systematischer Betrieb war noch nicht vorhanden. Ein Turnverein wurde zuerst durch Professor Klumpp gebildet, integrierender Bestandteil des Unterrichts wurde das Turnen erst 1863.

Der Stuttgarter Professor F. W. Klumpp stand überhaupt an der Spitze einer lebhaften Bewegung, welche auf stärkere Betonung der Realien gerichtet war; er sprach in dem „Versuch": „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit" (1829/1830), eine dem Standpunkt Thierschs entgegengesetzte Anschauung aus. Er verlangte nicht eine abgesonderte Realschule, sondern einen bis zum 14.—15. Jahr gehenden gemeinsamen Unterbau, eine Einheitsschule mit einer größeren Zahl von Fächern. Er geht davon aus, daß „unsere moderne Kultur nicht bloß auf der Basis der Alten beruht", sondern auch „auf dem Fortschritt des menschlichen Geistes, auf dem Christentum und dem germanischen Grundcharakter, und auf der außerordentlichen Bereicherung aller Wissenschaften" (I, S. 10 f.); er verlangt daher die von der Zeit geforderten Lehrgegenstände; obligatorisch sollen sein die Muttersprache, Latein vom 10., Griechisch vom 13., Französisch vom 12. Jahr an, Naturwissenschaft und

[1] S. F. Keßler, Das Schulturnen in Württemberg. Württ. Jahrbücher für Statistik u. Landeskunde. Jahrg. 1895, Stuttgart 1896, I, S. 121—172.

Digitized by Google

Mathematik durch den ganzen Schulkurs, Geschichte und Geographie, Zeichnen, Gesang und selbstverständlich Religion (II, S. 218). Durch Verbesserung der Methode soll die Erreichung der bisherigen Resultate auch bei weniger Stunden (doch behielt das Lateinische noch 12—14) ermöglicht werden. Klumpp näherte sich also sehr weit dem preußischen Gymnasiallehrplan; eigentümlich ist ihm der gemeinsame Unterbau. Seine Schule zerfällt demgemäß in zwei Hauptstufen: die gemeinschaftliche Vorschule, 6.—15. Jahr, zerfallend wieder in den vom 6.—10. Jahr reichenden Elementarkurs ohne fremde Sprache, und den Sprachenkursus vom 10.—15. Jahr, und das Gymnasium 15.—18. oder 19. Jahr, mit welchem die polytechnische Schule parallel läuft (II, S. 232). Auch in der 1836 erschienenen Schrift „Über die Errichtung von Realschulen" hält er an dem Unterbau fest. Klumpp hat vieles verlangt, was eine Forderung der Zeit war und im Lauf der nächsten Jahrzehnte Aufnahme hat finden müssen, „daß er aber in gutgemeintem Eifer zu weit ging", haben sofort verschiedene, auch wohlwollende Beurteiler hervorgehoben. K. L. Roth schrieb (Kritische Bibliothek 1830, S. 61): „Man nimmt die Opposition gegen das Bestehende aus der Wirklichkeit und die Empfehlung des Neuen aus der idealen Welt;" Klumpp ignoriere die Unzulänglichkeit von Lehrern und Schülern gegen alle Erfahrung, seine Vorschläge haben keine reale Basis, das Vielerlei folge keineswegs aus den vorhandenen Mängeln: letztere hat Klumpp zwar vielfach in ganz richtiger, mitunter aber auch in übertreibender und karikierender Weise dargestellt. Er suchte seine Ideen in einer 1831 zu Stetten im Remsthal eröffneten Privatanstalt zu verwirklichen, welche mit bedeutendem, doch stets abnehmendem Erfolg bis 1852 bestand, aber noch zu Lebzeiten Klumpps (er starb 1868 als „Vizedirektor" des Studienrats) mehr und mehr in die allgemein üblichen Geleise einlenkte, doch ohne Thierschs Prophezeiung zu erfüllen, daß sie „mit vollen Segeln in eine hohe Flut von Realien hinausgehen werde". Thiersch urteilte überhaupt über diese Anstalt, die er im Sommer 1834 besuchte, sehr absprechend und geradezu ungerecht; das Günstigste, was er über sie bemerkt, sind die Worte: „Trägt diese Anstalt, wie es den Anschein hat, dazu bei, über die innere Haltlosigkeit der neueren Versuche auf dem Gebiet der Pädagogik aufzuklären und weitere Mißgriffe der Art durch ihre Erfolglosigkeit im ganzen abzuleiten, so ist ihr Dasein nicht verloren gewesen" (Über den gegenwärtigen Zustand ꝛc. I, S. 243). Ein vorwiegend günstiges Zeugnis stellt ihr Ingerslev aus, der sie 1839, als V. Strobel Vorstand war, besuchte, obwohl er die Mängel, besonders die „weniger befriedigenden Fortschritte in den alten Sprachen" wohl bemerkte.

In Württemberg besonders wurden damals Versuche mit der analytischen Methode gemacht, die sich an die Erneuerung derselben durch Hamilton und Jacotot anschließen. James Hamilton, ein englischer Kaufmann, der, 1798 nach Hamburg übergesiedelt, bei einem französischen General, der in österreichischen Diensten gestanden hatte, deutschen Unterricht nahm unter der Bedingung, mit der

Grammatik verschont zu werden, und es schon nach zwölf Stunden dazu brachte, ein leichtes Buch zu lesen, lehrte nun selbst in Amerika und England nach dieser Methode, die er in dem Essay on the usual mode of teaching languages, New York 1816, und History of the Hamiltonian system, Manchester 1829, beschrieb. Sie bestand im wesentlichen darin, daß er einen Text, zuerst das Evangelium Johannis, dann auch Cäsars Denkwürdigkeiten in der zu lernenden Sprache zu Grunde legte und nun die wörtliche Übersetzung in die Muttersprache gab; noch während der Lektion wird alles sowohl im fremden als im muttersprachlichen Idiom in und außer der Wortfolge abgefragt, so daß gleich von Anfang an Auge und Ohr zugleich geübt werden. Ein zweites Exemplar mit der eingedruckten Interlinearversion diente der strengen häuslichen Wiederholung. Die Kenntnis der grammatischen Formen und Regeln trat in einem zweiten Kurse, nach Verlauf einiger Wochen oder weniger Monate ein, wenn sie sich auf das eingeprägte konkrete Material stützen konnte, nachdem dem Schüler die meisten Sprachgesetze schon unbewußt ziemlich geläufig geworden waren. Im dritten Kurse ging er an Übersetzungen aus der Muttersprache, im vierten an das Sprechen. Die Methode wurde 1827 in Deutschland bekannt und bald mit ihr Versuche angestellt, in Quedlinburg (am Französischen), besonders in Württemberg sowohl im Einzel- als im Klassenunterricht (am Gymnasium in Stuttgart durch Hölder und in der Privatanstalt in Stetten). Ihr eifrigster Herold war L. Tafel (Lehrbuch der griechischen, lateinischen, italienischen, englischen Sprache, Ulm 1831, der spanischen 1837, der lateinischen in drei Abteilungen 1840). Er legte für das Lateinische Gespräche, Fabeln und Erzählungen zu Grunde, W. Blume (Lateinische Vorschule, Leipzig 1840) Livius, Wagner für das Griechische die äsopischen Fabeln (der Titel: „nach Locke, Leibniz, Gesner, Herder, Hamilton", Gießen 1834, zeigt, daß er die Methode weiter faßte und bildete). K. A. Schmid, der nach eigenen Versuchen 1838 darüber schrieb (Die Hamiltonsche Frage untersucht, Stuttgart) stellt als Resultat seiner Erfahrung u. a. folgende Sätze auf (s. J. Lattmann S. 297): Man muß die fremde Sprache grammatisch verstehen, darum aber nicht mit der Grammatik anfangen. Auf jeder Altersstufe fragt der Knabe zuerst nach dem Inhalt. Der natürliche Gang ist der, daß man zuerst die Gesetze der eigenen Sprache zu erkennen, dann erst diese Erkenntnis durch Vergleichung mit den Gesetzen der fremden Sprache deutlich zu machen sucht. Es ist zweckmäßiger, die Kraft des Gedächtnisses an verständlichem und anziehendem Stoffe zu üben und die fremden Formen den Knaben erst dann lernen zu lassen, wenn er ihre Bedeutung in der Sprache besser versteht und ein an anderem Stoff erstarktes Gedächtnis mitbringt. Hat er eine ziemliche Menge Sätze (aus dem Zusammenhang) exponiert und gelernt, so mag der Lehrer ihm nach und nach Anleitung geben, die ähnlichen Spracherscheinungen zusammenzustellen und das Gemeinsame herauszufinden. Das Selbstauffinden der Regel aus einer Reihe konkreter Fälle hat eine formalbildende Kraft,

welche der alten Methode durchaus nicht innewohnt. Der Geschmacksbildung ist es förderlicher, wenn man Knaben in der fremden Sprache von Anfang an wohlgewählte Darstellungen in derselben vorlegt. Es läßt sich vom zehnten Jahre an dasselbe erreichen, was sonst vom siebten an erreicht wird. Der so unterrichtete Knabe pflegt die anderen in kurzer Zeit nicht bloß einzuholen, sondern zu überflügeln; was dem Gedächtnis anheimfällt, hat er bald nachgeholt, zu dem anderen bringt er regeren Trieb nach Wissen, frischeren Mut, reiferen Verstand und eine Menge mannigfach fördernder Realkenntnisse mit. Geht man im Lateinischen etwa nach zwei Jahren, im Griechischen nach einem zu der Weise zurück, in der bisher elf- bis zwölfjährige Knaben geführt wurden, so ist dies die gerade Straße, in die der Hamiltonianer nicht erst einzulenken braucht. In weniger als Jahresfrist waren die Schüler im Griechischen so weit, als ich sie sonst in noch einmal so viel Zeit gebracht hatte. Sie durften während der ersten drei Vierteljahre keinen Buchstaben komponieren (ins Griechische übersetzen), es wurde keine Minute auf die sonst so peinliche Einübung der Formenlehre durch Komposition verwandt; als ich ihnen aber dann kleine Fabeln und Erzählungen dazu diktierte, machten sie im Durchschnitt weniger Fehler als die nach der alten Methode unterrichteten und bestanden das Landexamen. — Allein das überlieferte Herkommen war stärker, als daß die neue Methode hätte durchdringen können. Schmid sagt 1862 (Encykl. III, S. 242 Anm.): „Es ist nicht jedermanns Sache, mit dieser Methode Resultate zu erreichen." Vgl. auch E. Ruthardt (ebenda III², S. 173—188).

Auch die wenig später versuchte Jacototsche Methode verdient Erwähnung. J. Jacotot, Professor der französischen Sprache und Litteratur in Löwen, trat seit 1823 mit einer Methode des Universalunterrichts (Enseignement universel) hervor, die besonders durch J. P. Kriegers Buch Jacotots Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für jedermann faßlich dargestellt von A. Durietz, Zweibrücken 1840, in Deutschland bekannt wurde. Sie stellt sich eine umfassendere Aufgabe, da sie nicht bloß auf fremde Sprachen, sondern auch auf Wissenschaften berechnet ist (1. Teil Langue maternelle, 2. Langue étrangère, Musique, Mathématiques), s. K. Seltsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht, Breslau 1841. Die Methode, die Jacotot auch psychologisch zu begründen versucht hat, aber ganz ungenügend (alle Menschen haben gleiche Intelligenz; alles ist in allem, nichts ist in nichts), legt das größte Gewicht auf unablässige Repetition (dem Verstande des Schülers kann man vertrauen, dem Gedächtnis nie zu viel mißtrauen; die Wiederholung ist alles), welche mit den Silben, dann mit den Wörtern eines gegebenen Satzes, dessen Inhalt besprochen ist, vorgenommen wird — in der Muttersprache war es Fénélons Télémaque —; daneben geht Analyse und Synthese her; sie schließt damit, daß die Regeln einer Sprachlehre an Beispielen aus dem „Musterbuch" verifiziert werden. Bei den fremden Sprachen giebt Jacotot eine mäßig freie Lateralübersetzung bei. Der Schüler lernt diese

und den Text satzweise auswendig, vergleicht beide, sucht die entsprechenden Satzteile und Wörter, erkennt die Bedeutung der Wörter aus den Sätzen, die der Silben (Stamm-, Flexions- u. s. w.) aus den Wörtern der Übersetzung und eignet sich alles dies durch Wiederholung an, alles mit Zuhilfenahme des Sprechens und Schreibens. Im Lateinischen fing er mit Heuzets Epitome historiae sacrae an: wer sie weiß, spricht lateinisch, gut oder schlecht, in zwei Monaten. Dann kommt Nepos und zuletzt Horaz. „Dann eilt man mit Hilfe der Übersetzung, auch bei nur oberflächlichem Verständnis, zu Ende, um immer wieder von neuem zu beginnen; nur die Wiederholung, sie ganz allein, belehrt gründlich über die Einzelheiten, die man nicht gleich bemerkt hat" (s. E. Ruthardt, K. A. Schmids Encykl. III², S. 785—793).

An Gegnern Klumpps, welche den reinen Humanismus festzuhalten suchten, konnte es nicht fehlen. So sprach W. Bäumlein, Ephorus des Seminars in Maulbronn, in mehreren Broschüren[1] sich dafür aus, daß man nicht auf das praktische Bedürfnis, sondern auf allgemeine menschliche Bildung sehen müsse; durch die Realschule werde ein Teil der Jugend um das Beste gebracht; wenn dieselbe auch nicht abzuweisen sei, so drohe doch immer die Gefahr eines kahlen Utilitarismus. Bei den alten Sprachen betont er aber in einseitiger Weise das formale Moment, rationelles Studium der Grammatik, zumal der griechischen in allen ihren Feinheiten, ist ihm die Hauptsache, und diese Forderung formaler Behandlung wird selbst auf die realen Fächer übertragen: auch die Naturwissenschaft ist bloß Mittel zur Übung der geistigen Kräfte; die deutsche Sprache wird so gut als ganz beiseite geschoben. Für das akademische Studium verlangt er mehr Berücksichtigung der eigentlichen Wissenschaft, läßt aber die Forderung stehen, daß die philologischen Lehrer aus den Theologen genommen werden sollen, ein Standpunkt, welcher z. B. an Chr. Walz und S. Teuffel, Professoren der Philologie zu Tübingen, entschiedene Gegner fand, während ihn auch C. L. Roth vertrat. Der letztere wirkte ebenfalls in Wort und That für Vereinfachung des Unterrichts im Gegensatz zu dem System Joh. Schulzes:[2] er verlangte Rückkehr vom Wolfschen Encyklopädismus zur Einfachheit der Melanchthonschen Schule, er unterschied obligate und freiwillige Fächer, zu welch letzteren z. B. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie, „Botanisches, Geologisches, Mineralogisches, Physikalisches", Mittelhochdeutsch, philosophische Propädeutik gehören (Gymn. Päd. S. 108). Auch G. Rümelin (nachmals Kanzler der Universität Tübingen) nimmt „den einfachen alten Lehrplan der (niederen) lateinischen Schule gegen das moderne Vielerlei von Unterrichtsfächern in Schutz und ist noch weit mehr ein Freund der alten, durch die Erfahrung erprobten Methode";[3] dagegen verlangt er in den oberen Klassen Beschränkung des Forma-

[1] Ansichten über gelehrtes Schulwesen 1841. Die Bedeutung der klassischen Studien 1849.
[2] Kleine Schriften 1857. Gymnasialpädagogik 1865.
[3] Die Aufgabe der Gelehrtenschulen 1845.

Digitized by Google

lismus und mehr Berücksichtigung des Sachlichen bei der Lektüre; im Deutschen genügen einige Übungen im Aufsatz und mündlichen Vortrag, wie auch auf der unteren Stufe ein besonderer Unterricht in der deutschen Sprache fast ganz entbehrlich sei; das Französische sei erst in den oberen Klassen zu beginnen. Diese Bewegung hatte zur Folge, daß man die Feststellung eines einheitlichen Lehrplans ins Auge faßte; bisher waren die Lateinschüler wesentlich durch die Rücksicht auf das Landexamen, die oberen Klassen durch Tradition und zufällige Veranlassung reguliert worden. Nach längeren Vorarbeiten wurde 1847 eine Kommission von zehn Vertretern sämtlicher Schularten berufen, darunter C. L. Roth, G. Schwab, K. A. Schmid, F. W. Klumpp. Es wurde ein im ganzen sehr verständiger Entwurf ausgearbeitet, welcher u. a. folgendes enthält: Die Unterrichtsfächer der niederen Gelehrtenschule (bis zum 14. Jahr) sind: Religion, Deutsch, die lateinische, griechische und französische Sprache (doch kann der Vorstand von der einen oder anderen der beiden letzteren dispensieren), Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Arithmetik, Singen, Zeichnen und Turnen (die drei letztgenannten mit Dispensation). In den höheren Schulen (= Sekunda und Prima) kommen hinzu: Algebra, Geometrie, Stereometrie und Trigonometrie, Physik und Philosophie. Im einzelnen wird bemerkt: der grammatische Unterricht im Deutschen wird vorzugsweise mit dem Unterricht in der lateinischen Sprache verbunden. Der lateinische Sprachunterricht beginnt mit dem vollendeten 8. Lebensjahr. Dem Lateinischen ist $^1/_3$—$^1/_2$ der Unterrichtszeit gewidmet. Die griechische „Komposition" (Übersetzung ins Griechische) ist einzig um grammatischer Zwecke willen zu treiben, die meiste Zeit auf ausgedehntes Lesen zu verwenden. Auf der oberen Stufe ist Mittelhochdeutsch Unterrichtsgegenstand, hier soll auch im Lateinischen und Griechischen die Sprache hauptsächlich als Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet und die Schriftsteller sollen möglichst in ihrer Totalität und aus ihnen ihre Zeit, deren Spiegel sie sind, begriffen werden. Es wird immer gleichzeitig nur ein lateinischer und ein griechischer Autor behandelt, anfangs ist die Lektüre statarisch, allmählich mehr kursorisch. Das Französische ist auf den höheren Schulen philologisch zu betreiben, nicht bloß auf Fertigkeit im Sprechen, „die allerdings das erste ist", zu achten. Das Turnen „bildet einen integrierenden Bestandteil des Unterrichts in den Gelehrten- und Realschulen". Beim Maturitätsexamen, welches zweimal im Jahr stattfindet, wird verlangt: schriftlich ein deutscher Aufsatz, eine lateinische und bezw. französische Übersetzung aus dem Deutschen, Mathematik; mündlich Übersetzung aus Cicero, Livius, Virgil, Homer und einer französischen Chrestomathie. Dieser Entwurf, welchen Mützell ein „überaus wichtiges und bedeutendes Werk" nennt (Zeitschr. f. Gymn. W. 1848, S. 365 ff.), obwohl er einzelnes, wie die Dispensation vom Griechischen, die ungenügende Behandlung des Deutschen, das Fehlen des lateinischen Aufsatzes tadelt, wurde von der Oberstudienbehörde redigiert und „dem Druck übergeben" (Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten



Württembergs, 1848), dann aber zum schätzbaren Material gelegt. Doch wurden seine Bestimmungen, ohne offiziell normativ gemacht zu werden, im ganzen, wenn auch mit manchen lokalen Abweichungen, maßgebend.[1]

Sehr unzulänglich blieben lange Zeit die Bestimmungen über das „Maturitätsexamen". Dieses war zuerst 1811 angeordnet worden, „um die Zwecke des Universitätsstudiums sicher zu erreichen"; es wurde von den Pofessoren des Stuttgarter Gymnasiums zusammen mit dem Tübinger Professor der Philologie vorgenommen; als Prüfungsgegenstände waren bezeichnet „besonders die klassische Philologie und die Muttersprache". Für die Seminarien wurde 1829 eine besondere „Konkursprüfung" angeordnet. Genauere Bestimmungen hinsichtlich der verlangten Kenntnisse wurden wiederholt gegeben; den künftigen Studierenden der Kameralwissenschaft konnte das Griechische erlassen werden, von denen der Forstwissenschaft verlangte man etwas mehr Mathematik. Immer aber blieb ein weiter Spielraum, so daß die Prüfung je nach der Zusammensetzung der Prüfungskommission bald strenger, bald milder war. Auch war den Kandidaten völlige Freiheit hinsichtlich ihrer Vorbildung gelassen, der vollständige Gymnasialkurs wurde nicht verlangt, ebensowenig wurde ein bestimmtes Alter gefordert. So stand die laxe Ordnung des Maturitätsexamens in starkem Gegensatz gegen das rigorose Landexamen. „Unsere (14jährigen) Landexaminanden", sagte Rümelin (Die Aufgabe der Gelehrtenschulen S. 108 f.), „würden alle bei der Maturitätsprüfung bestehen, das preußische Abiturientenexamen würde nicht über die Hälfte unserer (Maturitäts-)Kandidaten bestehen können." Es war auch ein großer Fehler, daß für die einzelnen Fakultäten eine verschiedene Zahl von Nummern nötig war: „wenn einer als Jurist nicht durchkommt, so probiert er's als Regiminalist, wenn es zum Theologen nicht reicht, so reicht es doch zum Mediziner; in Tübingen kann man ja doch wieder ‚umsatteln', wenn man Lust hat." Dieser Zustand bestand bis zum Jahr 1850.

Für die Heranbildung und Prüfung der Lehrer an Gelehrtenschulen war wenig bestimmt; man hielt das Studium der Theologie für ausreichend; manche niedere Stellen wurden mit Kandidaten aus dem Volksschullehrerstand besetzt.

[1] Es ist heute beachtenswert, daß der Kommissionsentwurf die schriftliche Komposition in der gelehrten Schule abschaffte. K. A. Schmid gab auch im Namen eines anderen Mitgliedes ein Votum ab (Beilage IV, S. 163 ff.), welches schließt: „Ich weiß es wohl, das Los der griechischen Komposition ist besiegelt, aber ich will es nicht besiegeln helfen. Jetzt wirft man, in der Meinung, das vom Sturm der Zeit bewegte Gymnasialschiff zu retten, die griechische Komposition über Bord — aber ‚einst wird kommen der Tag', da die Zeit — möchte ich ein falscher Prophet sein! — mit dieser Konzession sich nicht begnügen und eine andere Verwaltung, als die jetzige, gedrängt von dem Geschrei, daß das alles ja nichts nütze, die griechische Sprache und am Ende die klassischen Studien überhaupt opfern wird. — Wenn nun der griechischen Komposition das Urteil gesprochen wird, wer wird sich dessen freuen? Von den Jünglingen einmal gewiß nicht die tüchtigen und strebenden, sondern die untüchtigen, welche nur ein schädlicher Ballast auf den Gymnasien sind, und die trägen."



Eine Verordnung über die Lehrerprüfung vom Jahr 1828, welche den Unterschied von „Kandidaten für Präzeptorate und Professorate" d. h. für Stellen an unteren und oberen Klassen festsetzte, war zu allgemein gehalten: Examinatoren waren die Professoren am Gymnasium zu Stuttgart, das Hauptkriterium blieb durchaus die Stilprobe; eine mündliche Besprechung fand nicht statt. Ebenso ungenügend war das philologische Seminar, welches 1838 in Tübingen eingerichtet wurde: der Kurs dauerte (neben dem Studium der Theologie) ein Jahr, die Teilnahme war aber nicht obligat; die Übungen bestanden in deutscher Interpretation griechischer und römischer Klassiker, in schriftlichen Ausarbeitungen über Gegenstände der alten Litteratur und in einigen Lehrstunden am Lyceum. Das Studium der Philologie konnte, abgesehen von seiner Verbindung mit der Theologie, auch deshalb nicht gedeihen, weil die Vorlesungen an der Universität eine ganze Reihe von wesentlichen Gegenständen selten oder nie berührten. So fehlten die Grundbedingungen eines wissenschaftlich durchgebildeten Philologenstandes; Theologen mit ausgezeichneter Note wurden, mitunter ohne philologische Prüfung, zu „Professoren" ernannt, ausschließlich Philologen waren seltene Ausnahmen, wie z. B. Christof Ziegler, ein Schüler Gottfr. Hermanns; auch so angesehene Gelehrte und Schulmänner wie Teuffel, Schwegler, K. A. Schmid, Bäumlein, Rieckher u. a., waren aus dem Studium der Theologie herausgewachsen.

Eine ganz andere Tradition hatte das Königreich Hannover:[1] an der Universität Göttingen hatte die Philologie seit ihrer Gründung eine Reihe glänzender Vertreter gehabt, wie J. M. Gesner, Heyne, Dissen. Die Anstellung der Lehrer an den Gelehrtenschulen geschah vielfach auf bloße Empfehlung Heynes oder seiner Nachfolger in der Leitung des philologischen Seminars, ohne weitere Prüfung; die Lehrer gingen aber oft nach kurzer Zeit auf eine Pfarrei über, da sie lange meist Theologen waren; man berief daher oft Auswärtige. Die Schulen standen unter der Inspektion der einzelnen Konsistorien, weshalb es an Plan und Einheit fehlte. Eine Abiturientenprüfung bestand noch nicht und die einzelnen Anstalten hatten ganz verschiedene Maßstäbe bei der Erteilung des Abgangszeugnisses. So war der Zustand der Gymnasien im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts keineswegs befriedigend. Eine Neuorganisation begann 1829 mit der Einführung des Maturitätsexamens, welches unerläßlich sein sollte für Theologen, Juristen, Mediziner und Lehrer an höheren Schulen; „zweijähriger Besuch eines wohlgeordneten Gymnasiums" wurde zur Bedingung gemacht; das Examen fand an den einzelnen Anstalten statt. Da die Anforderungen zu hoch waren, so traten mehrere Revisionen ein; 1839, 1846 (im Lateinischen und Griechischen soll in deutscher Sprache geprüft werden, wobei übrigens das Lateinsprechen im Unterricht belassen wurde; das Griechische wurde auf Theologen und Philologen beschränkt, was aber 1849

[1] Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben 1863, S. 266 ff.

wieder aufgehoben wurde), endlich 1861. Zur Leitung des Oberschulkollegiums wurde 1830 Friedrich Kohlrausch (geboren 1780 zu Landolfshausen bei Göttingen, 1818—1830 Konsistorialrat in Münster) berufen. Demselben waren damals 29 Anstalten zugewiesen, darunter 13 Gymnasien einschließlich der Ritterakademie zu Lüneburg und des Pädagogiums zu Ilfeld, im übrigen waren es Progymnasien. Kohlrausch fand diese Anstalten zum großen Teil in einem sehr mangelhaften Zustand, wenn auch einzelne tüchtige Männer wie Grotefend und Kühner in Hannover, Fortlage und Abeken in Osnabrück u. a. da waren; es fehlte an einem einheitlichen Plan, an tüchtigen Lehrern, an geeigneten Lokalen, an zureichenden Besoldungen, da und dort gab es auch Opposition der städtischen Patronate und selbst der Direktoren gegen die Regierung; bei einer Inspektion der einst von F. A. Wolf geleiteten Schule zu Osterode war es Kohlrausch zu Mute, „als sei er in einem satirischen Lustspiel, in welchem ein Schulpedant als Karikatur lächerlich gemacht wird" (a. a. O. S. 302). Man sorgte daher zunächst für die Beschaffung eines tüchtigen Lehrerstandes, teils durch Berufung auswärtiger Kräfte wie Ranke, Wiese, Wiedasch u. a., teils durch Errichtung einer wissenschaftlichen Prüfungskommission in Göttingen, in welcher Männer wie Otfr. Müller, Dahlmann, J. Grimm sich befanden, teils durch Gründung eines mit dem Gymnasium in Verbindung stehenden pädagogischen Seminars; von einer allgemeinen Schulordnung sah man zunächst ab: das Beispiel Bayerns, wo in kurzer Zeit vier Schulordnungen gegeben und wieder umgewandelt worden waren, wirkte abschreckend; man beschränkte sich daher auf einzelne Verordnungen wie über die Pflichten und Rechte der Klassenlehrer, über Prüfungen, Konferenzen u. dgl., als Regulative benützte man die Bestimmungen über das Maturitätsexamen. Der Lehrplan, welchen Kohlrausch (er blieb bis zum Ende des Königreichs Hannover an der Spitze des Oberschulkollegiums und starb 1867) für die „reinen Gymnasien" aufstellte, hatte sehr viel Ähnlichkeit mit dem preußischen von Joh. Schulze, weshalb „durch die Vereinigung Hannovers mit Preußen keine erheblichen Veränderungen eingetreten sind",[1] nur daß unter der preußischen Herrschaft „die Zügel des Regiments etwas straffer angezogen wurden", während Kohlrausch mehr Sinn für Entwickelung des Individuellen gehabt hatte.

Damals führte H. L. Ahrens in Hannover im Anschluß an Herbart (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 762. 776. 787) die Methode des griechischen Anfangsunterrichts ein, die mit Homer beginnt und in der UIII zum Attischen übergeht (s. Ahrens, Griechisches Elementarbuch aus Homer 1850; Die veränderte Einrichtung des griechischen Unterrichtes am Lyceum zu Hannover. Jahresbericht von 1852. Griechische Formenlehre des Homerischen und Attischen Dialektes, zum Gebrauche bei dem Elementarunterrichte, aber auch als Grundlage für eine historisch-wissenschaftliche Behandlung

[1] Lahmeyer in K. A. Schmids Encyklopädie III², S. 249.



der griechischen Grammatik, 1852, 2. Aufl. 1869). Sie wurde auch anderwärts, wie es scheint, bis in die siebziger Jahre befolgt, noch länger in Hannover; in den Verhandlungen von 1890 (S. 178) rühmt sie aus eigener Anschauung und Übung Hornemann. Sie mache den grammatischen Formalismus unmöglich, wie keine andere; sie wecke, wie keine, das Interesse des Tertianers, erziehe so zum wissenschaftlichen Denken, mache es so leicht, den Homer, das A und O der griechischen Lektüre, gut und ohne Privatlektüre in der Schule zu lesen. Die Homerische Formenlehre mit ihren offenen Formen und die Syntax seien im Anfang leichter aufzufassen als die schwereren attischen, und der Übergang von jener zu diesen bringe keineswegs eine Masse von Verwechselungen mit sich. Vgl. Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Göttingen 1852, S. 157—163 (Jahnsche Jahrb. 1853, S. 469—475; Schöne in der Westfälischen Direktorenkonferenz von 1854; Die schleswig-holsteinische Direktorenkonferenz). C. Nägelsbach sagt im Anschluß an einen von Fr. Thiersch mit einigen ausgesuchten Knaben gemachten und „aufs allerglänzendste gelungenen" Versuch, nicht jeder Lehrer werde dies mit jedem Schüler leisten können; außerdem, könne Homer Elementarbuch und zugleich lautere Quelle der Poesie sein? Es sei unvereinbar, daß der Schüler ihn als Dichter lieben lerne, wenn er die Formenlehre an ihm einüben müsse (Gymnasialpädagogik 1862, S. 143). S. Eckstein S. 171.[1]

Wir geben noch einige Notizen über die Zustände des Schulwesens in einigen kleineren Staaten, mit denen wir zum Teil schon in die folgende Periode übergreifen.

In dem seit 1806 bestehenden Großherzogtum Baden[2] gab es von früher her eine große Verschiedenheit der Schuleinrichtungen. Eine obligatorische Maturitätsprüfung wurde 1823 eingeführt. Eine einheitliche Organisation erfolgte erst 1836. Die „Lyceen" (so hießen von der Napoleonischen Zeit her die vollständigen Gelehrtenschulen) erhielten einen neunjährigen Kurs und einen Lehrplan, der im Vergleich mit dem preußischen weniger Stunden für die klassischen Sprachen (für das Griechische eine Zeit lang bloß 26), für Mathematik und Naturwissenschaft enthielt. Für die Leitung und Beaufsichtigung des gelehrten Schulwesens wurde der „Oberstudienrat" geschaffen. Das Studium der alten Sprachen war also zwar nicht aufgegeben, aber sehr eingeengt. Man las verhältnismäßig wenig, dabei wurden

[1] Vgl. K. A. Schmids Encyklopädie III[2], S. 69, wo zu lesen ist: „der Versuch, den bekanntlich K. W. Kruger Schulhomeristerei, scholastische Homeromanie genannt hat (Nachwort zur poetisch-dialektischen Syntax von 1855, zur 2. Aufl. S. 216)". Einen anderen praktischen Versuch hatte man in der Fröbelschen Erziehungsanstalt in Keilhau gemacht, den der Bericht von 1821 als sehr gelungen bezeichnet. Auch das Lateinische fing man dort mit Cäsars Gallischem Kriege an. Siehe Fröbels Gesammelte Schriften, herausg. von W. Lange I, S. 254.

[2] G. Wendt im Programm des Gymnasiums Karlsruhe 1892.

die grammatischen Regeln als Hauptsache besprochen, ihre Anwendung aber beiseite gelassen; eine deutsche Übersetzung wurde festgestellt, welche die Schüler sich aufs genaueste einprägen mußten. Beinahe die Hälfte des lateinischen Unterrichts wurde auf Stilübungen verwendet. Französisch hatte man nur eine Stunde. Auch für die Mathematik war das Ziel niedrig gesteckt und sie wurde rasch und daher ohne die nötige Gründlichkeit absolviert; die Physik beschränkte sich auf dogmatische Mitteilung weniger Hauptsachen und bei der allgemeinen Vernachlässigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts fehlten alle Voraussetzungen. Dagegen wurde in 3 Wochenstunden Rhetorik und Stilistik vorgetragen, ohne Verbindung hiemit auch Geschichte der deutschen Litteratur, aber in ganz mechanischer Weise; auch Logik und Psychologie wurde gelehrt und meist auswendig gelernt, während vom deutschen Unterricht als solchem wenig die Rede ist. Ein Karlsruher Programm von 1839 unter dem Direktor Kärcher enthält u. a.: „Auswendiglernen von Wörtern aus Kärchers etymologischem Wörterbuch nach dem ABC!" Horaz wird in lateinischer Sprache in Prima erklärt, „die lateinischen Arbeiten werden durch die Schüler selbst in lateinischer Sprache korrigiert"; Sophokles Antigone wird zum Teil metrisch übersetzt, auch des Terenz Adelphi; Ciceros Briefe werden privatim gelesen. Eine Reform begann im Anfang der sechziger Jahre: 1862 wurde der „Oberschulrat" errichtet, zu welchen auch Professoren der Universitäten und praktische Schulmänner beigezogen wurden. Es wurde nun auf vernünftigere und umfassendere Lektüre gedrungen, auf mündlichen Gebrauch der französischen Sprache, Verstärkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, planmäßigen Unterricht im Deutschen. Eine landesherrliche Verordnung von 1869 gab die Grundlage für die Neuorganisation der badischen „Gymnasien", ein Name, der 1871 an die Stelle der früheren Bezeichnung trat. Man schuf eine Ähnlichkeit mit den preußischen Gymnasien hinsichtlich des Ziels, aber mit freier Anwendung der Mittel: so entstand nach eingehenden Beratungen des Ministers J. Jolly,[1] des Oberschulrats O. Deimling, des Professors H. Köchly und des Direktors G. Wendt der badische Stundenplan vom Jahr 1869, welcher durch Erlaß vom 26. Juli 1883 nur wenig geändert, die Krisis von 1890 überdauert hat.[2]

In **Kurhessen** hatten sich die höheren Schulen bis in die neuere Zeit in

[1] Schon darum, erklärte Jolly, werde er sich auf das Zurückdrängen des Griechischen nicht einlassen, weil in der Schichte der Bevölkerung, die ihre Kinder aufs Gymnasium schicke, das Christentum nicht mehr Einfluß genug besitze, um eine ideale Weltanschauung mitzuteilen; eine solche sei nur noch durch Vertrautheit mit der klassischen Litteratur, vor allem den Schriften der Hellenen, zu erzielen. Ohne Plato und Sophokles, pflegte er zu sagen, seien auch Schiller und Goethe nur halb zu verstehen und den Nationen, denen das griechische Altertum fremd geblieben, fehle die letzte Vertiefung. Ad. Hausrath in Rodenbergs Deutscher Rundschau 1898, Juni, S. 302.

[2] S. jetzt: A. Joos, Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden. Entwicklungsgang, Organisation, Lehrpläne, Leitung und Verwaltung derselben aus amtlichen Quellen dargestellt. 2. Ausg. Karlsruhe 1898.



den Bahnen der Schulordnungen von 1618 und 1656 bewegt. Der erste Reformversuch war die Anordnung einer Abiturientenprüfung 1820, deren Inhalt aber zu unbestimmt war und die sehr verschieden angewendet wurde. Eine Neugestaltung wurde durch F. C. A. Vilmar (seit 1831) angestrebt: verschiedene Instruktionen wurden gegeben, so 1836 für die Maturitätsprüfung, 1837 über die Vorbereitung der Lehramtskandidaten u. a. 1852 wurde unter dem Ministerium Hassenpflug die kirchliche Haltung der Lehrer und der kirchliche Charakter der Gymnasien reguliert; jeder Lehrer sollte einen Revers ausstellen, in dem er sich verpflichtete, nichts gegen die lutherische Kirche zu unternehmen und die seinem Unterricht anvertrauten Schüler für die Ordnung der Kirche zu erziehen; eine Vorschrift über die Amtsführung der Gymnasiallehrer machte jedem „Achtung und Ehrerbietung gegen die Ordnungen der Kirche, der wir angehören", zur Pflicht. Es wurden auch mehrere Lehrer in Untersuchung gezogen, weil sie sich weigerten, den Eid darauf abzulegen; während die übrigen sich nachträglich fügten, weigerte einer sich standhaft und wurde entlassen. Eine besondere Oberschulbehörde bestand nicht, es gab nur einen Referenten im Ministerium des Innern. Den Ruf nach „Zurückführung des Gymnasiums zur Einfachheit" erhob 1857 Professor H. Thiersch in Marburg, was die Hervorholung einiger älteren Bestimmungen über Konzentration und gegen Überbürdung zur Folge hatte. „Es läßt sich annehmen, daß die kurhessischen Anstalten beim Übergang an die preußische Herrschaft den altländischen in ihren Leistungen keineswegs nachstanden"; ihr Lehrplan war dem preußischen ähnlich geworden (Wiese, D. höh. Schulwesen II, S. 435 ff.).

Im Großherzogtum Hessen-Darmstadt wurde eine Maturitätsprüfung 1824 eingeführt. Der Lehrplan der Gymnasien erregte 1834 den Unwillen von Fr. Thiersch wegen seiner realistischen Elemente, welche aber nicht wieder zu entfernen waren, auch nicht durch einen litterarischen Krieg K. Diltheys (Gymnasialdirektor zu Darmstadt seit 1826) als Vertreters des Humanismus gegen Th. Schacht als Verteidiger des realistischen Prinzips. Der neueste Lehrplan wurde eingeführt 1877, revidiert 1884.

Im Herzogtum Nassau[1] wurde 1817 von der Regierung aus sämtlichen Provinzialfonds und Stiftungen ein Zentralstudienfonds gegründet und die Aufsicht über sämtliche Gelehrtenschulen vom Staat übernommen; man errichtete vierklassige „Pädagogien" für Schüler vom 10.—14. Jahr und ein vierklassiges Landesgymnasium zu Weilburg für solche vom 14.—18. Jahr. Neben Weilburg erhielten 1844 auch Wiesbaden und Hadamar achtklassige Gymnasien, Wiesbaden außerdem ein dreiklassiges Realgymnasium. Seit 1846 bestand ein neunjähriger Gymnasialkurs, welcher 1857 auf 7 Klassen verteilt wurde. Ein 1817 aufgestellter Lehrplan,

[1] Bernhardt, Programm von Weilburg 1890. Pähler, Geschichte des Wiesbadener Pädagogiums. Festschrift zur Gedenkfeier des fünfzigjährigen Bestehens. 1895.

der mit sehr vielen Unterrichtsgegenständen beladen war, wurde 1846 und 1855 revidiert. Im Landesgymnasium zu Weilburg galt unter dem Direktor Friedemann (1828—1840) als Grundsatz, daß die Lektüre der Klassiker fast immer statarisch sein müsse, „die kursorische müssen die obersten Klassen selbst bewirken durch das Privatstudium; denn diese Klassen müssen mit der Kritik bekannt gemacht werden, müssen die Kommentare der Gelehrten verstehen und sich selbst helfen lernen;" dazu kamen lateinische Reden und Disputierübungen. Die Erklärung der Autoren war lateinisch mit langen lateinischen Einleitungen; in den dem lateinischen Stil gewidmeten Stunden wurden Forcellini, Nizolius und andere Folianten zum Nachschlagen verteilt. Noch 1842 hatte die oberste Klasse keine Mathematik. Der Lehrplan von 1855 entsprach im wesentlichen dem preußischen. Das Turnen wurde seit 1817 öfters teils empfohlen teils für obligat erklärt, aber lange nicht allgemein durchgeführt. Dispensationen vom Griechischen wurden 1846 für Schüler, welche nicht Theologie, Jurisprudenz und Medizin studieren sollten, gestattet. Das Maturitätsexamen wurde 1817 eingerichtet, doch ohne allgemeine Verbindlichkeit, welche erst 1831 ausgesprochen wurde. Verordnungen über Prüfung der Lehrer wurden 1845 und 1863 erlassen.

Die Gymnasien der sächsischen Herzogtümer haben im Lauf unseres Jahrhunderts mehr und mehr den preußischen Lehrplan angenommen, so z. B. Meiningen schon 1836 durch einen von Direktor Seebeck verfaßten Schulplan.

In Braunschweig[1] war seit der Schulordnung des Herzogs August vom Jahr 1651 kein Gesetz für die Gymnasien mehr erlassen worden. Während im 18. Jahrhundert durch die Thätigkeit des Abts Jerusalem und seines Zöglings Karl Wilhelm Ferdinand, welcher die philanthropinistischen Bestrebungen eine Zeit lang begünstigte, ein reges Interesse für die höheren Schulen herrschte, zeigte sich „in der ersten Hälfte des laufenden Jahrhunderts wenig Leben und Bewegung". Eine Verordnung „über die Prüfung der Studierenden, insbesondere der Theologen" erschien, nachdem früher wiederholt gegen den Abgang unreifer Schüler zur Universität geeifert worden war, am 21. Oktober 1823; sie bezog sich aber nur auf den Genuß von Benefizien und wurde an jedem der sieben Gymnasien anders gehandhabt; „sie war der Hauptsache nach von aristokratischem Gepräge, um untüchtigen Plebejern den Eintritt in die Reihe der Optimaten des bureaukratischen Staats zu verschließen"; erst durch ein Regulatio vom 7. September 1861 wurden die Gymnasien genötigt, gleiche Grundsätze zu befolgen und allmählich wurde das Maturitätszeugnis Conditio sine qua non für die Beziehung der Universität. Eine Umwandlung trat mit der preußischen Herrschaft ein: „eine Verschiedenheit vom preußischen Muster wird bald kaum mehr zu bemerken sein".

In Mecklenburg bestand bis in die neueste Zeit wegen der besonderen Ver-

[1] Koldewey, Neue Jahrb. 1889, S. 369 ff. K. A. Schmid, Encykl. I², 779 ff.

hältnisse der einzelnen Städte eine besonders große Verschiedenheit der Einrichtungen: „Sämtliche Gymnasien", heißt es noch 1865,[1] „verharren in einer inselartigen Abgeschlossenheit voneinander; gegenseitige Versetzungen der Lehrer, Konferenzen der Direktoren kommen nicht vor." Eine wissenschaftliche Prüfungskommission bestand nicht, allgemeine organische Verordnungen waren seit langer Zeit nicht ergangen; „es gab keinen eigenen Gymnasiallehrerstand". Die Einrichtung einer Maturitätsprüfung 1833 änderte hieran im wesentlichen nichts, da die Behandlung nicht einheitlich war. Im Fridericianum zu Schwerin betrug die Gesamtzahl der Lateinstunden 65, der griechischen 23, der Geschichte und Geographie 29, der Naturwissenschaften 13, noch weniger Stunden für die klassischen Sprachen (43 bezw. 22) hatte das Carolinum zu Neu-Strelitz. In neuster Zeit vollzog sich die Assimilierung mit dem preußischen Lehrplan.

Für Schleswig-Holstein wurde eine Organisation des höheren Schulwesens gegeben durch die von König Friedrich VI. erlassene Allgemeine Schulordnung von 1814; hiernach sollen alle höheren Schulen Staatsanstalten sein. Von großer Bedeutung war das Wirken von Gr. Wilh. Nitzsch, welcher Professor in Kiel (seit 1827) und Inspektor des höheren Schulwesens war, bis er 1852 von der dänischen Regierung abgesetzt wurde. Unter seinem Beirat kam das Regulativ von 1848 zustand, welches zwar unvollendet blieb, aber bis zur preußischen Herrschaft in Kraft war. Nachdem unter der dänischen Herrschaft seit 1850 das realistische Element begünstigt worden war, wurde nach 1864 mit Beihilfe Lübkers der frühere Zustand hergestellt, im Jahr 1868 ist zu Kiel das preußische Provinzialschulkollegium in Wirksamkeit getreten.

Von dem Leben im Kieler Gymnasium entwirft der Geheimerat Lüders, der es von 1849—1853 besuchte, in den Verhandlungen von 1890 (S. 241) ein Bild, das fast patriarchalisch-idyllisch anmutet. Die I hatte 32 Stunden, 3 Mathematik, 2 Geschichte, 1 Geographie, je 2 Physik, Religion, Deutsch, Französisch (hier wurde nur französisch gesprochen), Englisch (Shakespeare eingeschlossen), 1 Stunde Dänisch, 9 Lateinisch, davon 7 Lektüre, 6 Griechisch. Bei den lateinischen Aufsätzen war einziges Hilfsmittel Nägelsbachs Stilistik. Griechische schriftliche Arbeiten wurden nicht gemacht, aber die Formenlehre saß fest, die Schüler erkannten leicht jede Form, ohne alle unregelmäßigen Verba im Krüger auswendig gelernt zu haben, Accentlehre und Prosodie beschäftigten sie kaum. So konnten alle auf den Wunsch des Direktors, nur mit dem Lexikon, Aristophanes' Wolken, präparieren, die dann an einem ganzen Vormittag in der Klasse übersetzt wurden. Für den üblichen Aufsatz über die Schicksalstragödie präparierte er aus eigenem Antriebe an einem Sonntag den ganzen Prometheus in Hermanns Ausgabe. Aber das andere wurde nicht vernachlässigt. Die Schüler hatten stets den historischen Atlas zur Hand und

[1] K. A. Schmid, Encykl. IV, S. 636 ff.

mußten für freie Vorträge in der Geschichtsstunde diesen oder jenen Abschnitt in ausführlichen Werken durcharbeiten. Gleichwohl wußte niemand etwas von Überbürdung. Sie konnten jeden Tag spazieren gehen, winters Schlittschuh laufen, sommers schwimmen, Musik treiben, Geschichte und Litteratur lesen. Sie hatten ihren vollen Schlaf. Aber sie lernten, daß Hesiods Wort („vor den Ruhm“ citiert er freilich, „haben die Götter den Schweiß gesetzt“) auch eine ewige Wahrheit sei. Auf der Universität war es ihnen selbstverständlich, daß die Kollegien gelesen werden, um gehört, nicht um belegt zu werden, daß auch der Schüler verpflichtet sei zu wollen, was er solle, und daß mit dem Wollen auch die Kraft zum Thun komme. Aber auch die Erfahrung haben sie gemacht, daß Lust und Liebe zum Dinge macht Müh' und Arbeit geringe, weil der Weg zum Ziele ihnen nicht als das Ziel hingestellt wurde, weil man sie das Altertum, nicht die alte Sprache lehrte und weil man das Mittelalter, die neue Zeit und die große Zeit der deutschen klassischen Litteratur ihnen als eine einzige Entwickelung, als die Geschichte des Menschengeistes begreiflich zu machen suchte. Das größte Gewicht wurde auf die Erlangung der Herrschaft über das Deutsche gelegt; noch die Sekundaner mußten zwei alte Schriftsteller stets schriftlich übersetzen und der Lehrer verbesserte die Arbeiten sorgfältig.

Das Gelehrtenschulwesen nach 1848.

Der Sturm des Jahres 1848 ist auch in die Schule und ihre Vertreter gefahren, überall zeigte sich eine lebhafte Bewegung für Reform und Neugestaltung des Schulwesens nach innen und außen. Aber der Unklarheit und Zerfahrenheit, welche im politischen Leben des „tollen Jahrs“ sich zeigte, ging ein ähnliches Gebaren auch auf diesem Gebiet zur Seite. Nicht als ob das Bestreben, den Forderungen der Zeit und der Wissenschaft gerecht zu werden, jetzt mit einemmal hervorgetreten wäre: schon früher hatten sich Bewegungen in der wissenschaftlichen Philologie wie in der praktischen Pädagogik gezeigt. Hieher gehören die Lehrerversammlungen, welche seit einiger Zeit in mehreren deutschen Staaten, Mecklenburg, Schleswig-Holstein, Hannover, Württemberg, für größere und kleinere Kreise stattfanden, namentlich aber die Versammlungen der „philologischen Gesellschaft“, welche 1844 den Titel „Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten“ annahm. Im Jahr 1837 von Rost (in Gotha), Thiersch, Ritschl, Lachmann, den Brüdern Grimm u. a. gestiftet, hatte er längere Zeit, auch unter vielfachem Widerspruch, ausschließlich wissenschaftliche, akademische Zwecke verfolgt, aber doch allmählich seine Beratungen auch auf die Schule ausgedehnt, so daß 1845 in Darmstadt eine schon seit einiger Zeit von Schulmännern wie Bäumlein, K. A. Schmid u. a.

ins Auge gefaßte pädagogische Sektion begründet wurde. Eine Einladung an die Realschulmänner zur Beteiligung blieb mit Recht und zum Glück ohne Erfolg. Seitdem also bildeten die Zustände und Interessen des Gymnasiums einen stehenden Gegenstand der Verhandlungen und wenn auch nicht immer praktische Resultate sich ergaben, so wurde doch der gegenseitige Meinungsaustausch und die Anregung und Fühlung zwischen den Lehrern der einzelnen Staaten in wohlthätiger Weise gefördert. Weit lebhafter aber wurde nun die allgemeine Bewegung im Jahr 1848, und zwar waren es hauptsächlich folgende Momente, welche mit mehr oder weniger Klarheit und Richtigkeit in den Vordergrund gestellt wurden. Entsprechend dem auf Herstellung nationaler Einheit und Freiheit gerichteten Streben verlangte man Zusammenfassung der humanistischen und realistischen Schule in einer Einheitsschule; dabei zeigte sich meist ein Nachlassen der rein humanistischen Richtung, die alten Sprachen sollten beschränkt, die modernen Elemente, neuere Sprachen und Naturwissenschaften mehr berücksichtigt werden; man klagte über das einseitige Vorwiegen der philologisch-klassischen Richtung, verlangte mehr Betonung der Muttersprache, Abkürzung durch Methode, eine pädagogisch berechnete Konzentrierung; außerdem zeigte sich Opposition gegen die bureaukratische Aufsicht, gegen die Macht der Direktoren und ein demokratisches Streben nach Beteiligung der Lehrerkollegien an der Leitung der Anstalten, an der Entscheidung der vorkommenden Fragen und an der Oberleitung des Schulwesens; auch an Forderungen hinsichtlich des honos et praemium fehlte es nicht, was wohl berechtigt war, wenn damals der durchschnittliche Gehalt eines Gymnasiallehrers in Westfalen (und wahrscheinlich nicht bloß dort!) 300 Thlr. betrug. Derartige Forderungen traten schon in den Versammlungen auf, welche 1848 zu Halle und Leipzig abgehalten wurden. Die erstere (Juli 1848) sprach sich für das System der Bifurkation aus, wonach auf einem gemeinsamen Unterbau Gymnasium und Realschule als zwei gesonderte parallele Anstalten sich erheben; auch wurde auf einer zweiten Versammlung in Halle (Oktober 1848) gefordert, daß in den Staatsschulrat auch Lehrer zugezogen werden und daß der Direktor künftig von den Lehrern gewählt werde und bloß primus inter pares sei. In Leipzig wurde unter der Führung von Köchly verlangt, daß die Gymnasien den Forderungen der Zeit folgen, das exakte Wissen mehr betont werden, die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinischsprechen nicht obligatorisch sein, daß im Ministerium des öffentlichen Unterrichts ein dem Gymnasiallehrerstand angehöriges Mitglied sitzen solle. Von besonderer, freilich mehr symptomatischer Bedeutung war die „Landesschulkonferenz“, welche, schon von dem Minister Graf Schwerin beabsichtigt, von Ladenberg nach Berlin berufen wurde und dort vom 16. April bis 14. Mai 1849 unter dem Präsidium Kortüms tagte; sie war aus 20 Vertretern des Gymnasiums und 11 der Realschule zusammengesetzt. Der Minister legte vier Punkte zur Beratung vor, welche sich bezogen: auf die höheren Schulanstalten und deren Lehrplan, auf die Lehrer, auf die Dotation der Schulen

und auf die beaufsichtigenden Schulbehörden (Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, 16. April bis 14. Mai 1849). Über die Pläne und Vorschläge, welche durcheinander schwirrten, giebt eine zusammenfassende Übersicht die Schrift: Pädagogische Skizzen die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend von F. Mützell (Professor am Joachimsthal, gest. 1862 als Provinzialschulrat), 1850. Über den Verlauf der Konferenz berichtet derselbe in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1849, S. 623—640, über die in Leipzig und Meißen, Hannover und Berlin G. T. A. Krüger ebenda S. 765—807. Die ministerielle Vorlage bezeichnete zeitgemäß u. a. als Zweck des Gymnasiums Vorbereitung der Jugend zu selbständiger Teilnahme an den höheren Interessen der menschlichen Gesellschaft und zu staatsbürgerlicher Wirksamkeit. Es sollte ein „Unterbau" geschaffen werden von drei Klassen mit Latein und Französisch, auf welchem dann einerseits das „Obergymnasium" mit Griechisch, andererseits das „Realgymnasium" mit Englisch, enthaltend je einen fünfjährigen Kurs (Tertia — einjährig — bis Prima), sich erheben sollte; das erstere sollte dienen zur Vorbereitung für die Universität und für höhere Fachschulen hauptsächlich auf Grundlage der Kenntnis des klassischen Altertums, das letztere auf Grund der modernen Bildungselemente für das bürgerliche Leben vorbereiten; das Latein bekam im Unter- und Obergymnasium zusammen 58 Stunden — wobei Plautus und Terenz gelesen werden sollten —, im Realgymnasium sollte es nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse geregelt werden; das Deutsche hatte im Obergymnasium je 3, im Realgymnasium je 4 Stunden. Die lateinischen Aufsätze sollten aufhören obligatorisch zu sein (mit 24 gegen 9 Stimmen), auch keine lateinische Interpretation mehr verlangt, lateinische Sprechübungen aber als Lehrmittel gestattet sein. In der Geschichte sollte der Hauptnachdruck auf die deutsche Geschichte fallen, dabei aber eine Übersicht über die Universalgeschichte gegeben werden. Die Mathematik sollte bis zu den Anfängen der sphärischen Trigonometrie und den Kegelschnitten gehen. Für ein förmliches Abiturientenexamen erklärten sich 19 Stimmen. — Neben diesen Vorschlägen wurde noch eine große Zahl von Lehrplänen von verschiedenen Seiten aufgestellt, Mützell führt (Päd. Skizzen S. 2 f.) deren vier an in Beziehung auf das Verhältnis von Gymnasium und Realschule, sieben in Beziehung auf die Aufeinanderfolge der fremden Sprachen. Es fehlte aber auch nicht an Widerspruch und an mannigfacher Kritik. Direktor Gotthold in Königsberg i. Pr., der 1848 ein etwas phantastisches „Ideal des Gymnasiums" proklamiert hatte, wonach z. B. das Griechische den Schwerpunkt bilden, das Französische gar nicht, das Lateinische aber „nur beiläufig und nur so weit, als es zum Verständnis deutscher Schriftsteller nötig ist", gelehrt, die Lektüre des Homer im achten Lebensjahr begonnen und griechische Aufsätze und Gedichte gemacht werden sollten, protestierte gegen die Weglassung des Griechischen aus Quarta; Deinhardt (Berl. G.-Zeitschr. 1849, S. 719 ff.) erklärte zwar die Vereinigung der Klassen im Unterbau für einen

großen Fortschritt, wollte aber als Oberbau bloß das Gymnasium „mit einigen Änderungen“ stehen lassen; Mützell hielt das ganze Bifurkationssystem für verfehlt und verlangte vollständige Trennung von Gymnasium und Realschule. Man vermißte namentlich einen Mittel- und Schwerpunkt des Gesamtunterrichts und befürchtete eine verderbliche Verkürzung des Unterrichts in den klassischen Sprachen, zumal im Griechischen; jedenfalls, meinte man, werde keine von den beiden Anstalten, Gymnasium und Realgymnasium, den an sie gestellten Forderungen genügen. — Wie nun Anfang und Charakter der Konferenz dem des Frankfurter Parlaments glich, so auch der Ausgang: trotzdem daß die Mitglieder tüchtige und verständige Männer waren und viel Treffliches zu Tage gefördert wurde, fehlte es doch an jeder praktischen Folge, und man kann es nur als ein Glück betrachten, daß unter dem Umschwung der äußeren Umstände die Beschlüsse nicht zur Ausführung gekommen sind. Dilthey, Direktor des Gymnasiums zu Darmstadt, antwortete[1] auf die Frage, was infolge der vielen Versammlungen, Adressen u. s. w. seit März 1848 zu stande gekommen sei, kurzweg: nichts, und meinte, man habe keine Ursache, damit unzufrieden zu sein. Es ist bezeichnend, daß die Berliner Gymnasial-Zeitschrift seit Mitte 1850 wieder vorwiegend wissenschaftliche Abhandlungen enthält, während die Jahrgänge 1848 und 1849 fast mit lauter Berichten über Lehrerversammlungen, Konferenzen, Vorschlägen und Forderungen aller Art gefüllt sind. Wie groß aber damals die Unklarheit über Ziel und Gegenstand der Reform war, geht u. a. daraus hervor, daß auf einer von Köchly geleiteten Versammlung zu Eisenach, zu welcher 270 Lehrer sich eingefunden hatten, die „Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands“ und daneben die Gründung besonderer Landesvereine beschlossen wurde; daß man zwar als Zweck des Unterrichts bezeichnete die Förderung nationaldeutscher und religiös-sittlicher Volksbildung, aber zugleich vorsichtigerweise die Bestimmung beifügte: durch den Beisatz „religiös-sittlich“ sollen die Landesvereine nicht beeinträchtigt werden; daß ferner eine sächsische Landesversammlung im Juli 1848 beschloß, eine Petition um Beratung einer allgemeinen deutschen Schulordnung an die Nationalversammlung in Frankfurt zu richten. Übrigens war die allgemeine deutsche Landesversammlung in Nürnberg im September 1849 von seiten der höheren Schulen und Universitäten nur äußerst schwach besucht.

Ähnliche Bewegungen mit demselben Erfolg gab es in den meisten deutschen Staaten. Im Königreich Sachsen berief der Minister v. d. Pfordten im Dezember 1848 eine Kommission, welche mit dem Entwurf eines Schulgesetzes beauftragt wurde; dieses wurde sodann von Köchly ausgearbeitet. Auch hier wurde die Bifurkation zu Grunde gelegt: auf ein Progymnasium mit dreijährigem Kurs sollte ein humanistisches und ein Realgymnasium folgen mit je sechsjährigem Kurs, das

[1] Oster-Programm des Gymnasiums Darmstadt „Zur Gymnasial-Reform“ II, 1849.

Digitized by Google

erstere sollte das historische Prinzip und die altklassische Bildung, das letztere Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen zur Grundlage haben; auch im Realgymnasium aber sollten die Elemente des Lateinischen gelehrt werden. Im humanistischen Gymnasium wurden Latein und Griechisch einander gleich gestellt, lateinischer Aufsatz und lateinisch Sprechen sollten wegfallen. Der Direktor ist nur primus inter pares und hat gegenüber den Beschlüssen des Lehrerkollegiums nur ein suspensives Veto. Auch dieser Entwurf wurde nach der Dresdener Mairevolution beiseite gelegt.

In Hannover und Schleswig-Holstein ging man über das Bifurkationssystem noch hinaus: man wollte ein Gesamtgymnasium, in welchem Real- und Gelehrtenschule aufgehen sollten. Der von jetzt an eine Rolle spielende Riß, die Kluft zwischen den gebildeten Ständen sollte zugedeckt werden, man verlangte Eine Bildungsanstalt, und zwar das „Gymnasium", welches aber eine solche Gestalt hätte annehmen müssen, daß es gar kein Gymnasium mehr geblieben wäre. Die Schrift von A. Steffenhagen „Zur Reform der deutschen Gymnasien" (Berlin 1848) wies dem Lateinischen im ganzen nur 15, dem Griechischen 12, dafür dem Deutschen 36, dem Französischen 24, der Mathematik und den Naturwissenschaften zusammen 50 Stunden zu. Gegen eine solche Zerstörung des Gymnasiums protestierte namentlich G. W. Nitzsch in Kiel, welcher die formale Geistesbildung, die Weckung des Triebs zur Selbstbildung als eine Haupttendenz des Gymnasiums bezeichnete, wogegen Lübker, ebenfalls im Gegensatz gegen die „Reform", das historische Prinzip zu Grund gelegt wissen wollte. Auch in Braunschweig wurde im Dezember 1848 eine Reformversammlung berufen; es wurde von der Regierung vorgeschlagen, eine gemeinsame Anstalt bis zum vierzehnten Lebensjahr einzurichten, das Griechische sollte mit dem vierzehnten Jahr, der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen, aller „gelehrte Ballast" wie der lateinische Aufsatz sollte wegfallen, in der Geschichte sollte man mehr Aufmerksamkeit auf die Kulturgeschichte richten. Übrigens gingen auch diese Bewegungen, wobei nicht wenig von nationaler Erziehung, von Heranbildung des Knaben zum Bürger u. dgl. die Rede war, ohne sichtbaren Erfolg vorüber.

In Württemberg wurden einige Änderungen im Lehrplan vorgenommen, welche aber auch meist vorübergehend waren: die griechischen Stilübungen sollten im Obergymnasium aufhören, der spätere Anfang des Lateinischen wurde z. B. von Klumpp als „eine vom Zeitbewußtsein gestellte Forderung" gewünscht, es sollte mehr Deutsch und Französisch getrieben werden, deutsche Arbeiten sollten an die Stelle der lateinischen Extemporalien treten, auch wünschte man „etwas mehr Mathematik", doch mit Ausschluß der „höheren". Von einem Zusammenziehen der beiden Anstalten bis zum vierzehnten Jahr war auch hier die Rede.

J. Mützell sagte mit seiner feinen Ironie, die Deutschen haben auch in der gegenwärtigen Epoche ihre Eigentümlichkeit bewahrt, das „Volk der Denker" gebe

Digitized by Google

aufs neue die vollgültigsten Beweise für seine „Gründlichkeit“. Das Prinzip der Umgestaltung werde ... auf alle Gebiete des Lebens angewendet. Dieses frische Regen der Geister, dieser Drang, zu schaffen und zu gestalten, sei ein wohlthuendes Zeichen der neuen Zeit, insofern diese dadurch bekunde, daß auch sie das πάντων νόος κρατέει des Anaxagoras anerkenne. Allein guter Wille, Ideen und Konsequenz seien an sich noch nicht Bürgen eines glücklichen Erfolges ... Plato lasse selbst den gläubigen, in Schwärmerei und Unvernunft befangenen Euthyphro auf die Frage: sollen wir denn ohne weiteres zugeben, wenn einer sagt, etwas verhalte sich so, oder sollen wir es untersuchen? antworten: σκεπτέον. „Möchte doch jetzt immer auch bei der Behandlung der Schulfrage diese freilich trivial genug dünkende Lehre beherzigt werden“ (Zeitschr. f. Gymn.-W. 1849, S. 34).

Zum Teil wegen seiner treffenden Kritik seien noch einige „Schulentwürfe“ erwähnt. Schon auf der Philologenversammlung zu Mannheim 1839 hatte Professor Chr. Döll ausgeführt, die Geisteskräfte des Neunjährigen werden zweckmäßiger und natürlicher an der Muttersprache als an einer fremden geübt; was das frühe Alter an Gedächtnisstärke voraus habe, ersetze das spätere durch Selbständigkeit und Gewandtheit des Geistes. Sei dieser und das Gemüt an den anderen Lehrstoffen angemessen entwickelt, dann, im vierzehnten Jahre, sei es Zeit, eine der klassischen Sprachen zu beginnen. Dann werde der Zögling bis zum Anfange des neunzehnten Jahres wenn nicht mehr, doch gewiß dasselbe leisten wie bisher. Die neuere Sprache könne dann zwei Jahre nachher begonnen werden. Dies hätte den Vorteil, daß die Jugend nicht schon im zehnten Jahre in Gymnasiasten, Realschüler u. s. w. gleichsam kastenartig abgesondert werde (Lattmann S. 352). Jetzt wurde der Gedanke, den Sprachunterricht mit einer neueren Sprache zu beginnen, zunächst im Zusammenhang mit der Idee eines Gesamtgymnasiums, einer „allgemeinen Bildungsanstalt für die gesamte edlere männliche Jugend des deutschen Volkes“, weiter verfolgt von M. Rothert, Schuldirektor in Aurich (Zur Schulreform, 1848), mit der grundsätzlichen Motivierung: man beginne mit der verwandteren, näherstehenden, leichteren, nötigeren Sprache, also zuerst Deutsch, dann daneben Englisch (VI und V), neben beiden Französisch (IV), dann Latein (III) und Griechisch (II). Englisch ist ihm die nötigste als künftige Weltsprache. In betreff der Verwandtschaft wandte sofort J. Mützell (a. a. O. S. 35 ff.) ein, sie werde sich in sehr vielen Fällen nur demjenigen Knaben ergeben, der einen Mund voll Plattdeutsch mitbringe. Die Schwierigkeit betreffend sei Thatsache, daß eine englische Zunge beim Einüben der französischen Laute große Schwierigkeiten finde; ebenso werde der Knabe größere Mühe haben, von der flüchtigen und geschmeidigen Eleganz der französischen Sprache zu dem Ernst und der Ruhe der lateinischen sich zu wenden, als umgekehrt. Und noch größer werde die Schwierigkeit in betreff des den drei Sprachen gemeinschaftlichen Wortvorrates sein. Da im Lateinischen die Aussprache sich größtenteils genau an die Schreibung anschließe, so erkenne

schon das Auge beim Übergang zu den beiden neueren Sprachen den Zusammenhang der Stämme und das Verständnis sei vermittelt. Habe der Knabe die neuere Form zuerst kennen gelernt, so trete ihm die ursprüngliche des Lateinischen in ihrer einfacheren, derberen Gestalt fast wie ein Fremdes entgegen, Auge und Ohr kommen in Konflikt und mancherlei Wirrsal müsse sich ergeben. Gute Köpfe endlich, Sprachgenies, werden zuletzt eine erfreuliche Fertigkeit in allen diesen Sprachen erlangen. Aber werden sie auch in diesem seltenen Falle zu einer ruhigen, selbständigen Entwickelung kommen? Werden sie nach dieser Jagd durch die verschiedensten Sprachen und Litteraturen die Keime einer ernsten und tüchtigen Lebensbildung in sich tragen? Und nun gar die große Zahl mittelmäßiger und schwacher Köpfe, sie werden von allen Sprachen etwas und von keiner etwas Rechtes wissen und haben (a. a. O. S. 55 ff.). Vgl. auch Brock gegen Rotherts Plan (Hannover 1848). Ähnlich war der Plan von O. Klopp, Lehrer am Realgymnasium zu Osnabrück (Die Reform der Gymnasien in betreff des Sprachunterrichts, 1848). Nach dem Grundsatz: Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schwereren, aber zum zunächst Unbekannten und Schwereren muß die erste fremde Sprache die sein, die mit der Muttersprache die meiste Verwandtschaft hat; dies ist wegen ihrer materiellen Wichtigkeit, durch die weite Verbreitung und wegen ihrer formellen, durch die Schönheit der Sprache und den Reichtum der Litteratur, die englische. In seinem siebenklassigen Gymnasium soll in VII Deutsch in 12 Stunden gelehrt werden, in VI Englisch in wenigstens 10, in V Französisch in 10, in IV Latein, in III Griechisch „mit allen Stunden, die sich für den Sprachunterricht erübrigen lassen“. Auch er geht von dem praktischen Nutzen der Sprachen aus, „entwirft aber von dem Unterricht im Lateinischen in den untersten Klassen eine Karikatur, während er für den in den neueren Sprachen ein Ideal aufstellt und als sich von selbst verstehend annimmt“ (Mützell); er sagt, die Knaben lernen Latein nur mit Hilfe vieler Bitten, Ermahnungen, Drohungen, Strafen, das Englische würden sie mit Lust und Liebe lernen. Der zehn- bis dreizehnjährige Knabe müsse spielend lernen, meint Klopp; Mützell wendet ein, ihm, dem bekanntermaßen die deutsche Orthographie noch manchen Balken in den Weg lege, werde es ein gar schweres Stück Arbeit sein, sich in die Irrgänge der englischen Schreibweise hineinzufinden, ja vieles scheine im Englischen so recht gemacht, des jungen Fremdländers Kopf zu verwirren, z. B. die vielen Wörter, die sehr verschieden geschrieben und doch äußerst ähnlich ausgesprochen werden. Außerdem, wenn Klopp meine, am Schlusse der IV, welche Latein beginnt, werde Cäsar schon keine oder geringe Schwierigkeiten machen, könne man, fragt Mützell, das Resultat dieses Unterrichts humanistische Bildung, Kenntnis der klassischen Vergangenheit nennen? Der Verfasser arbeite nur denen in die Hände, die die Humanitätsstudien als überlebt aus den Schulen zu verbannen trachten. Es liege ja nahe genug, zu behaupten, daß wenn die Schüler nach fast vollendeter formaler Bildung

an die alten Litteraturen gebracht werden, sie verwirrt oder ohne Not beschwert werden müßten durch die Bewältigung neuer sprachlicher Formen und daß man den Kern des Altertums sie auch wohl mühelos verspeisen lassen könnte.

Bei Gelegenheit eines anderen Planes, von A. Hamann (Reform der Schule und ihrer Verwaltung, Potsdam 1848), nach welchem man das Französische wesentlich zum Behufe des Sprechens und Schreibens betreiben, besondere Rücksicht auf moderne, und zwar französische Geschichte und Ansichten nehmen sollte, macht Mützell die beachtungswerte Bemerkung „in Übereinstimmung nicht mit den Schlechtesten unseres Volkes", darin wäre kein echtes Element deutscher Bildung zu finden, die der Verfasser doch als Grundlage und Ziel ansehe, sondern „ein Zusatz zu deutschem Wesen und Leben, wodurch dasselbe bereits wiederholt von seiner ursprünglichen Grundlage verdrängt und in seiner eigentümlichen Entwickelung gänzlich behindert zu werden in Gefahr stand. Tiuschiu zuht gât vor in allen." Und gegen den „Erfahrungssatz" Heilands, man sei von einem Volke am wenigsten abhängig, wenn man seine Sprache und Litteratur kenne, gab er zu bedenken, die Deutschen seien trotz dieser Kenntnis abhängig genug von französischem Einfluß geworden und gewesen. Übrigens stellt Hamann folgendes System von Schulen auf: 1. Elementarschulen in zwei Stufen für Knaben von sieben bis elf Jahren (für die, welche nicht in die nächsthöhere Schule übertreten wollen, schließt sich daran die „Arbeiterstufe" vom zwölften bis vierzehnten Jahr); 2. Bürgerschulen in fünf Stufen für Knaben von zwölf bis sechzehn Jahren (die, die in die nächsthöhere Schule eintreten wollen, haben Latein, im dreizehnten Jahre Eutrop, im nächsten Nepos, im dritten Cäsar); 3. Gelehrtenschulen in zwei Stufen von je anderthalb Jahren. Dieser Plan ist bemerkenswert: er könnte das Prototyp des Nissenschen Schulplanes für Norwegen von 1869 sein, der später eine so große Rolle bei den preußischen Reformern spielen sollte.

Wie es scheint, durch Klopp angeregt, gründete E. J. Hauschild in Leipzig 1849 als Privatanstalt das „Moderne Gesamtgymnasium". Die Bildungsstoffe der Neuzeit, die neueren und die Muttersprache, müssen — das waren die leitenden Gedanken — in einer Anstalt, die nicht nur Gelehrsamkeit, sondern vor allem Bildung vermitteln will, voranstehen und zuerst und am längsten getrieben werden. Aber auch das Altertum darf nicht vernachlässigt werden; die zur Universität bestimmten Schüler „sollen den Tubaschall des weltbeherrschenden Roms aus Ciceros beredtem Munde vernehmen und mit hoher Geisteslust den hymettischen Honig genießen. Wie uns Jerusalem als Mutterstadt unserer Religion, so ist uns auch Athen als Mutterstadt der Kunst und Wissenschaft heilig und ebenso ehren wir Rom als die Stadt, welche uns alle drei Himmelsgaben überbracht hat". Wird nun aber ein Bildungsstoff zur Hauptsache gemacht, so werden die anderen zu Nebenfachen. Der Gleichberechtigung wegen ist also die Schule so eingerichtet, daß nach zweijährigem Unterricht in den Anfangsgründen zwei Jahre lang die

deutsche, dann zwei Jahre die englische, zwei die französische, zuletzt zwei Jahre die lateinische und griechische Sprache als Hauptsache massenweise gelehrt, während jede vorangehende Sprache treulich fortgeführt wird. In der englischen Schule (vier halbjährige Klassen; zehntes bis zwölftes Lebensjahr) hat Englisch 9, 9, 9 und 7 Stunden, in der französischen (ebenfalls vier Klassen, zwölftes bis vierzehntes Lebensjahr) Französisch 6, 6, 5, 5, Englisch nur je 3. Daran schließt sich ein Realgymnasium mit einer Klasse und zweijährigem Kursus, andererseits ein gelehrtes Gymnasium mit vier einjährigen Klassen, in denen Englisch und Französisch nur noch je 1, Lateinisch 12, 9, 6, 6 und Griechisch von III an 5, 7, 7 Stunden hat, in den zwei obersten Klassen auch Litteratur und Kunstgeschichte des Altertums mit je einer Stunde bedacht ist. Nach dem Berichte Fr. Spielhagens, der vier Jahre lang Lehrer an der Anstalt war (Finder und Erfinder II, S. 269 ff., 1890), war die Grundidee, die Schüler so zu unterrichten, daß schlechterdings nichts etwas Auswendiggelerntes, Äußerliches blieb, sondern ihnen zu Fleisch und Blut wurde, der Unterrichtsstoff ihrem jeweiligen Lebensalter und Geisteszustand genau angepaßt war, so daß sie, in welchem Stadium sie auch die Schule verließen, das ihren Jahren Gemäße mit ins Leben nahmen ... „Da der sprachliche Unterricht immer ein lebensvoller war, alles gethan wurde, dem Lernenden die fremde Sprache gleichsam ins Ohr zu schmeicheln ..., so konnten wir vierzehnjährige Knaben entlassen, die es in der Kenntnis der beiden modernen Sprachen mit den Abiturienten der Gymnasien getrost aufnehmen durften. Auf diesem sicheren Grunde verhältnismäßig großer Sprachübung baute sich nun das Lateinische mit einer Leichtigkeit auf, die ... geradezu ans Wunderbare grenzte, das dann völlig ins Leben zu treten schien, wenn die jungen Leute nach zwei-, respektive zweiundeinhalbjährigem Unterricht im Griechischen das vorschriftmäßige Abiturientenexamen gut oder mit Auszeichnung bestanden." In Mathematik, Naturkunde dieselbe Methode, dieselben überraschenden Resultate, freilich bei dem Grundsatze, daß keine Klasse mehr als zwanzig Schüler zählte u. s. w. Die Anstalt hatte 1859 593 Zöglinge (s. K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, 2. Aufl. 1867, S. 554) und bestand bis 1877. Besondere Erfolge der Schüler bei den Maturitätsprüfungen stellt Th. Vogel in Abrede (K. A. Schmid, Encyklop. VII², S. 778 A.).

Während solchen Reformversuchen gegenüber z. B. K. G. Heiland (damals Gymnasialdirektor in Halberstadt) in seiner Schrift „Zur Frage über die Reform der Gymnasien" (Halle 1850) auf den „Standpunkt der Reaktion" sich stellte und „den ehrwürdigsten Institutionen unserer Vorfahren" im Gegensatz zu „den von einer irregeleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung sowie Frühreife des Charakters erstrebenden Bewegungen der modernen Reformatoren" das Wort redete, erhob sich auch die streng kirchliche Richtung gegen den in den Gymnasien angeblich herrschenden Geist. Es war dies nichts Neues; schon wiederholt waren die Gymnasien des „Paganismus" angeklagt worden. Schon in früheren


REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Zeiten hatte es nicht an Versuchen gefehlt, die alten Klassiker durch die kirchlichen Schriftsteller zu ersetzen, Chr. Cellarius, später Jak. Thomasius, Rektor der Nicolai- und dann (1676) der Thomasschule in Leipzig, hatten dies vorgeschlagen (s. o. S. 116). Je mehr sich nun die Philologie von der Theologie schied, desto mehr fürchtete man eine Verkümmerung der christlichen Gesinnung: „in den meisten Schulen war, besonders in Norddeutschland unter dem Einfluß F. A. Wolfs, an die Stelle des lebendigen Glaubens eine nüchterne Moral getreten, die nicht im stande ist, den Menschen zu einer neuen Kreatur zu machen, ein Riß zwischen dem Gymnasium und dem positiven Christentum ist nicht zu verkennen" (vgl. Heiland in K. A. Schmids Encyklop. III², S. 130). So klagte Tholuck (a. a. O. S. 133) über „die Sorglosigkeit um die christliche Bildung der Schüler: wie selten bedenken es die Lehrer recht ernstlich, daß es junge Christen sind, welche sie zu unterrichten haben". Eines der wunderlichsten Produkte dieser Richtung war die Schrift von E. Eyth (damals Oberpräzeptor in Kirchheim u. T. in Württemberg) „Classiker und Bibel in den niederen Gelehrtenschulen" (d. h. Lateinschulen) (Basel 1838) gewesen; die „unter den Zeitgenossen herrschende sittliche Verdorbenheit" wird hier auf die Beschaffenheit des Unterrichtsstoffs in den gelehrten Schulen zurückgeführt, die klassischen Schriftsteller sind eine von der Wahrheit abgekehrte, somit dem jugendlichen Alter ganz verderbliche Lektüre, in der Geschichte der klassischen Völker „ist der Leichengeruch zu stark, als daß wir Freude an diesen schimmernden Verirrungen menschlicher Kraft und Klugheit finden sollten", — „das Altertum ist in das Meer des verdienten Untergangs gefallen". Es soll daher für die Lektüre ein Werk geschaffen werden, „welchem die klassische Vergangenheit sein äußeres Gewand, die Gegenwart einen lebendigen kräftigen Leib und das Christentum den Geist verleihen würde". Eyth gab ein lateinisches Elementarbuch heraus, in welchem — neben der Anwendung der Hamiltonschen Methode auf die Übersetzung — die zu lesenden lateinischen Erzählungen aus dem Alten Testament (!) genommen waren. Gegen solch zelotische Phrasen traten nicht bloß Philologen auf, wie L. Hirzel (Zur Würdigung der Schrift von Fr. Eyth: „Classiker und Bibel", Stuttgart 1838, vgl. K. A. Schmid, Correspondenzblatt f. Lehrer 1839, S. 90 ff.), sondern auch Vertreter der Kirche, wie z. B. der durch seine „Apologie des Christentums" bekannte Oberkonsistorialrat D. Stirm in Stuttgart an der Heilsamkeit einer solchen Radikalkur zweifeln zu müssen glaubte. Andere auf christlichem Boden stehende Männer wie Deinhardt, Lübker, Ph. Wackernagel, hielten sich doch von solchen Geschmacklosigkeiten fern. Immerhin glaubte man etwas vorsichtiger werden zu müssen: als auf der Philologenversammlung zu Gotha 1840 bei einem Vortrag des Superintendenten Bach aus Ohrdruff über Benützung der Klassiker beim Religionsunterricht die Äußerung fiel (von wem, ist auch in den „Verhandlungen" S. 84 nicht gesagt): „Wir Philologen sind geborene Rationalisten", hatte Thiersch die Geistesgegenwart, zu erwidern: „Ja, aber im guten Sinn wie Reuchlin und

Digitized by Google

Melanchthon" (Thierschs Leben II, S. 504). Nun erschien, als unter dem Ministerium Eichhorn, entsprechend dem Standpunkt des Geheimerats Eilers, die humanistische Bildung mehr und mehr in Gegensatz gegen das Christentum gesetzt wurde, in der vom Minister protegierten „Litterarischen Zeitung" (1843, Nr. 5) ein Artikel von Th. Rumpel, Lehrer an der Lateinschule in Halle (später Direktor in Gütersloh und Provinzialschulrat), der den Zweck hatte, „die furchtbare Wirklichkeit" aufzudecken, in welche die Menschheit durch den Einfluß der Philologen, d. h. die heidnische Moral hineingeraten sei; „man finde freilich Bildung und nichts als Bildung, aber keine Spur von Gesinnung, Charakter und Thatkraft"; Anklagen, welche Thiersch (Augsb. Allg. Ztg. 1843, S. 567) in langer Ausführung zurückwies. Im Jahr 1848 sodann wurde für einen großen Teil der mannigfachen Verirrungen und Ausschreitungen das Gymnasium verantwortlich gemacht. Blätter wie die Ev. Kirchenzeitung Hengstenbergs verlangten die Gründung von christlichen Gymnasien. Daß nun der Humanismus, wie er seit der Zeit des Rationalismus und seit F. A. Wolf sich entwickelt hatte, vom positiven kirchlichen Bekenntnis im allgemeinen sich entfernt hatte, daß unter dem Einfluß der rationalistischen Strömung der Religionsunterricht in den Gelehrtenschulen nicht selten vernachlässigt oder doch mechanisch behandelt wurde, war kaum zu leugnen; war doch in solchen Ländern, wo, wie in Württemberg, noch immer das theologische Studium mit dem philologischen verbunden war, die Ergreifung des Lehrerberufs, zumal für die oberen Klassen, oft eine Flucht vor dem Kirchendienst.[1] So wurde denn auf Veranlassung der Evangelischen Gesellschaft für Deutschland (Oktober 1849) ein „Gymnasium auf christlicher Grundlage" in Gütersloh bei Bielefeld an Pfingsten 1851 eröffnet; kurz darauf sagte Friedrich Wilhelm IV. bei einem Besuch: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine schwere Anklage gegen die anderen Lehranstalten, aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar" (B. Strebel in K. A. Schmids Encyklop. VI², S. 410). 1852 hatte man schon 152 Schüler, am 26. Mai 1852 legte der König den Grundstein zu dem neuen Schulhaus; als Aufgabe wurden die gemeinsamen Zwecke des Gymnasiums bezeichnet, „ganz besonders aber die christliche Erziehung und Unterweisung auf dem Grund des Wortes Gottes und der evangelischen kirchlichen Bekenntnisse". Der erste Direktor war Rumpel; im Dezember 1854 wurde die Anstalt anerkannt. Schon 1850 war in Stuttgart „das christliche Privatgymnasium" eröffnet worden (a. a. O. S. 408 ff. und Rumpel im Programm von 1868). Das Privatgymnasium nahm Schüler bis zum vierzehnten Jahr auf und hatte eine realistische Parallelabteilung im Sinne Klumpps, der zu dem Beschlusse der Eisenacher Lehrerversammlung im Oktober 1848, die deutsche Nationalerziehung solle auf religiös-sittlicher Grundlage beruhen, ausgerufen hatte: „Das

[1] Vgl. Strauß, Chr. Märklin, ein Lebens- und Charakterbild aus der Gegenwart 1851.



konnte eine Versammlung deutscher Lehrer thun, welchen die höchste und heiligste Aufgabe, die Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes anvertraut ist! So konnten sie die Bestimmung Deutschlands, den Gang der Weltgeschichte, die Bedeutung und Gotteskraft des Christentums, das mit allen Wurzeln und Fasern des deutschen Geistes verwachsen ist, vergessen, eine solche ungeheure Verantwortung wagten sie auf ihre Schultern zu laden. In der That, dürfte und müßte man sich nicht mit der Annahme beruhigen, daß dies auch zu den schweren Begriffsverwirrungen unserer Zeit gehöre, so müßte man an der Zukunft erst völlig irre werden. Doch dieselbe Gottesmacht, die vor achtzehnhundert Jahren die Welt in ihren tiefsten Tiefen umgestaltet hat, wird auch forthin den Sieg zu behalten wissen." Rektor war V. Strebel (siehe oben S. 304), es ging aber 1858 wieder ein, doch „nicht durch finanzielle Schwindsucht, die Unternehmer wußten, wem sie dienten".

Diese Gründungen gaben Veranlassung zu Verhandlungen auf philologischen und kirchlichen Versammlungen, namentlich wurde das Verhältnis des Gymnasiums zum Christentum auf dem Kirchentag zu Elberfeld und in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Erlangen 1851 besprochen (Verhandlungen S. 75 ff.). In Elberfeld war der Schulrat D. Landfermann zu Coblenz („einer der bedeutendsten Schulmänner, die Preußen je besessen hat", O. Jäger) zum Referenten, Direktor Rumpel zum Korreferenten bestellt worden. Der erstere war bemüht,[1] die den Gymnasien gemachten Vorwürfe in maßvoller und sachgemäßer Weise zu entkräften, er erklärte, die Frage, ob die Disziplinen des Gymnasiums im ganzen oder in einzelnen Teilen mit wahrhaft christlicher Bildung unverträglich seien, sei zu verneinen; die Lektüre der Klassiker bleibe immer das beste Mittel zur Entwickelung der Erkenntnisfähigkeit und der Fähigkeit, das Erkannte darzustellen, sie seien weit ungefährlichere Gegner der christlichen Bildung, als viele Erzeugnisse der modernen Litteratur; erst vor zwei Menschenaltern habe das deutsche Volk die belebende Kraft des Humanismus empfunden; die Kirche habe daher kein Recht, die Gymnasien aufzugeben, vielmehr die Pflicht, an sich selbst wie an der Reinigung ihres Glieds, des Gymnasiums, zu arbeiten. Der Korreferent wiederholte zwar mit etwas gewundenen Worten seine Vorwürfe, doch gelang es dem Vorsitzenden, Bethmann Hollweg, die Gegensätze zu mildern. In Erlangen wünschte, auf Grund der Elberfelder Vorgänge, L. Wiese, welcher den Gegenstand in der deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben (1851, Mai) behandelt und einerseits die Bezeichnung „christliches Gymnasium" für unrichtig erklärt, andererseits aber die Forderung christlicher Pädagogik für alle Gymnasien verlangt hatte (L. Wiese, Lebenserinnerungen I, S. 141), eine Erklärung, daß sich die alten Gymnasien das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen können

[1] D. W. Landfermann, Erinnerungen aus seinem Leben. 1890, S. 230 ff.

Digitized by Google

noch wollen, und es wurde darauf W. Bäumlein veranlaßt, einige Thesen zu formulieren, welche von der Versammlung ohne wesentliche Modifikationen angenommen wurden. Darin war gesagt: das Verhältnis der klassischen Litteratur zum Christentum sei so aufzufassen, daß die erstere in ihrem religiösen Gehalt als Vorstufe des Christentums betrachtet werde, in ihrem übrigen Gehalt als die schöne Entfaltung einer wesentlichen Seite der Humanität, die sich harmonisch mit dem christlichen Glauben verbinden könne; bei dieser Auffassung sei kein Streit zwischen klassischen Studien und Christentum; die Liebe zum Christentum schließe aber auch die Liebe zur Kirche in sich und daher könne der Lehrer von der Kirche sich nicht loslösen, ohne besorgen zu müssen, daß das Band mit dem Christentum selbst gelöst werde; in der gelehrten Schule solle das Christentum Seele und Herz des Unterrichts sein, aber der Religionsunterricht solle nicht auf Kosten des klassischen Unterrichts weiter ausgedehnt werden; dies wäre nicht im Interesse der christlichen Religion, ja es wäre nicht förderlich, wenn es der Schule an christlichem Sinn fehlen würde. Bei Erörterung der Frage, ob für die philologischen Lehrer theologische Bildung zu wünschen sei, bezeichnete K. F. Nägelsbach die Forderung, daß jeder Philolog auch Theolog sein solle, für ein Unding, während K. L. Roth erklärte, der Umfang der philologischen Disziplinen sei keineswegs so angewachsen, daß sich der Philologe nicht auch in der Theologie instruieren könne; eine These, daß die Kandidaten des höheren Schulamts, welche den Anspruch machen, Klassenlehrer zu werden (und als solche den Religionsunterricht zu übernehmen), sich über den Besuch von exegetischen und dogmatischen Vorlesungen auf der Universität auszuweisen haben, wurde nicht zur Entscheidung gebracht, da dies Sache der Staatsbehörde sei.

Im ganzen trat eine Beruhigung der Gemüter ein, zumal unter dem nun folgenden preußischen Ministerium v. Raumer (1851—58) eine Gefährdung des christlichen Wesens im Gymnasium nicht zu befürchten war. In der That wurde den Theologen eine Zeit lang der Zutritt zum philologischen Lehramt erleichtert; zur Heranbildung von Religionslehrern wurde 1857 in Magdeburg ein mit dem Gymnasium (Kloster U. L. Fr.) in Verbindung stehendes Kandidatenkonvikt gegründet, welchem der Gedanke einer Verbindung der Philologie mit der Theologie und den philosophischen Studien zu Grunde lag; man suchte das theologische Element in den Lehrerkollegien, entgegen der seit F. A. Wolf begünstigten Scheidung, wieder mehr zur Geltung zu bringen, namentlich hielt man solche Kandidaten für geeigneter zum Unterricht in den unteren und mittleren Klassen, als die kritisch geschulten eigentlichen Philologen (L. Wiese a. a. O. I, S. 182). Auch wurden die Generalsuperintendenten durch einen Erlaß vom 14. November 1854 aufgefordert, auf die religiöse und kirchliche Tendenz der Gelehrtenschulen zu achten, den Religionsunterricht zu kontrollieren, auf Kirchenbesuch von seiten der Schüler und Lehrer zu merken; doch ging man in Preußen nicht so weit wie in Kurhessen.

In Preußen galt es unter dem Kultminister O. v. Raumer, „die Verwaltung wieder in sichere Bahnen zu leiten und die abgerissenen Fäden der historischen Entwickelung wieder anzuknüpfen" (Wiese, Lebenserinnerungen I, S. 178). In welchem Sinn Raumer das Gelehrtenschulwesen zu leiten beabsichtigte, zeigten die Worte, die er an den 1852 zum Referenten über die Gelehrtenschulen berufenen Dr. L. Wiese richtete: „Die Gymnasien sollen die Jugend zu gottesfürchtigen Menschen erziehen und ihr eine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung geben, besonders durch Einführung in das klassische Altertum. Nur Beschränktheit kann behaupten wollen, daß dies jenem hinderlich sei" (a. a. O. I, S. 165). Dabei war ihm die Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte sehr wichtig. Hiermit stimmten die Anschauungen des neuen Referenten (Wiese war geboren zu Herford 1806 und seit 1838 Professor am Joachimsthal) vollständig überein, er sagt: „Als die einzige und höchste Norm erschien mir die Verbindung der Wissenschaft mit dem christlichen Glaubensleben. In ihr hat das deutsche Gymnasium seinen Ursprung gehabt, in der Rückkehr dazu sah ich das Heil der Jugend und unseres Volks. Daraus ist all mein Bestreben und mein Widerstreben hervorgegangen. Erst durch den hierin angedeuteten Zusammenhang erhält die höhere wie die niedere Schule die Einheit eines lebendigen Organismus und für die Thätigkeit desselben hohe und feste Ziele" (a. a. O. I, S. 162). Der sittlich-religiöse Teil dieses Programms entsprach ganz den Ansichten des Königs Friedrich Wilhelm IV.

Die innere Konzentration des Unterrichts war von verschiedenen Seiten gefordert worden: Lattmann in seiner Schrift „die Konzentration des Gymnasialunterrichts" hatte erklärt: „Wir lehren eins, Lateinisch und Griechisch," Fr. Ellendt verlangte (Progr. von Eisleben 1855) in etwas gereiztem Ton Zurückführung zur Einheit, welche auf alten Sprachen und Geschichte beruhe; zu beseitigen sei Französisch und philosophische Propädeutik, die Mathematik sei auf wöchentlich 2 Stunden zu reduzieren, die Physik zu beschränken, dagegen der lateinische Aufsatz und das griechische Skriptum beizubehalten. Heiland erkannte „die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums" (1860) darin, „die drei Elemente: Evangelium, Altertum und Germanentum zu voller Wirksamkeit zu bringen", wonach die nicht unmittelbar hierauf sich beziehenden Fächer in die zweite Stelle zurücktreten; W. Bäumlein erklärte (Die Bedeutung der klassischen Studien für die allg. Bildung 1849) den Unterricht in den alten Sprachen für die allein richtige Grundlage der von dem Gymnasium zu schaffenden „idealen Bildung"; besonders aber ließ sich Landfermann in diesem Sinn vernehmen (Berl. Gymnas.-Zeitschr. 1855, S. 745 ff.); er verlangte „ein richtig und zeitgemäß reformiertes Gymnasium für den ganzen ganzen christlichen Adel deutscher Nation", eine Einheitsschule, für welche der richtigste Grundsatz die Konzentration des Unterrichts ist, und zwar müssen die alten Sprachen mit ausgedehnter Lektüre den Mittelpunkt bilden. Kohlrausch machte bei der Besprechung dieser Vorschläge (a. a. O. 1856, S. 209 ff.) zwar einige

Digitized by Google

Wünsche geltend, vermochte aber doch keine wesentliche Änderung zu finden. Indes alle diese Reformpläne waren doch nicht im stande, eine erhebliche Reduktion des bisherigen „encyklopädischen" Stoffs ausfindig zu machen, man apellierte daher an eine Reform der Methode. Dies zeigte sich nun auch bei dem neuen Lehrplan, welcher durch Wiese am 7. Januar 1856 publiziert wurde „betreffend Modifikationen im Normallehrplan für den Gymnasialunterricht" (Wiese-Kübler, Verordnungen I, S. 66 ff.).

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
Religion	3	3	2	2	2	2	22
Deutsch	2	2	2	2	2	3	20
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	86
Griechisch	—	—	6	6	6	6	42
Französisch	—	3	2	2	2	2	17
Geschichte und Geographie	2	2	3	3	3	3	25
Mathematik und Rechnen	4	3	3	3	4	4	32
Physik	—	—	—	—	1	2	6
Naturkunde	(2)	(2)	—	2	—	—	8
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	6
Schreiben	3	3	—	—	—	—	6
	28	30	30	30	30	30	270

Die Modifikationen bestanden also in folgendem: die philosophische Propädeutik hört auf ein besonderes Fach zu sein, das Nötigste ist in Prima mit dem Deutschen zu verbinden, welches daher 3 Stunden statt bisher 2 erhält; in Sexta und Quinta wird die Zahl der Religionsstunden von 2 auf 3 erhöht, in denselben Klassen erhalten Latein und Deutsch zusammen 12 Stunden; das Französische beginnt in Quinta mit 3 Stunden anstatt in Tertia; Geschichte und Geographie erhalten in Prima und Quarta je 1 Stunde mehr, der Unterricht in der Naturgeschichte wird an einigen Klassen beschränkt bezw. beseitigt. So gestaltete sich denn der neue Lehrplan in der Weise, daß die Gesamtzahl der Stunden für Latein, Griechisch und Physik gleich blieb, für Religion, Französisch, Geschichte und Geographie erhöht, für Deutsch, Mathematik, Philosophie und Naturkunde herabgesetzt wurde; da aber diese Veränderungen, abgesehen vom Französischen, unerheblich waren, so war der „Schritt zur Konzentration" überhaupt nicht von sonderlicher Bedeutung. Es wurde ferner bestimmt, daß Dispensation vom Griechischen in den Städten, wo neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürgerschule oder eine Realschule mit Latein bestehe, nicht stattfinden dürfe und, wenn sie erteilt werde, vom Abiturientenexamen ausschließe. Zur Beförderung der Konzentration des Unterrichts ist mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, daß die innerlich am nächsten

verwandten Lehrobjekte möglichst in einer Hand liegen und daß die verschiedene Thätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiete, z. B. die lateinische Lektüre und die schriftlichen Arbeiten in enge Beziehung zu einander gesetzt werden; hierauf haben der Direktor und die Ordinarien ihre Aufmerksamkeit zu richten. Hinsichtlich der häuslichen, insbesondere der schriftlichen Arbeiten soll das rechte Maß und eine angemessene Verteilung stattfinden, bisher werden die Schüler nicht selten mit Heftschreiben unverhältnismäßig in Anspruch genommen. Auch die Lehrweise mancher Lehrer ist nicht geeignet, den Schülern Übung ihrer geistigen Kräfte zu gewähren und deren Regsamkeit zu fördern, was der Fall ist, wenn der Unterricht ausschließlich in mechanischem Abfragen des Aufgegebenen besteht, die Fragen sich immer nur an das Gedächtnis richten und keinerlei Aufforderung und Anregung zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit sowie zur Anwendung des Erlernten in sich schließen (Wiese-Kübler a. a. O. S. 68). Am 12. Januar 1856 wurden einige Modifikationen des Reglements für das Abiturientenexamen ausgegeben: das seit 1834 beseitigte griechische Skriptum wurde wieder eingeführt, dagegen wurden einige Fächer wie Deutsch, Philosophie, Französisch, Naturgeschichte bei der mündlichen Prüfung gestrichen, der lateinische Aufsatz wurde beibehalten und ausdrücklich bemerkt, „daß bei der mündlichen Prüfung im Lateinischen und Griechischen den Schülern Gelegenheit gegeben werden solle, ihre Geübtheit im Lateinischsprechen zu zeigen"; auch wird z. B. vorausgesetzt, daß jeder Abiturient den ganzen Homer, zum Teil als Privatlektüre, gelesen habe. „Am liebsten," bemerkt Wiese, „wäre der Minister wie ich selbst zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen, aber wie wäre dies zu wagen gewesen, nachdem der moderne Bildungsbegriff, dessen Inhalt die Mannigfaltigkeit unseres geistigen Lebens ist, längst auch der Schule einen encyklopädischen Charakter aufgenötigt hat!" (Lebenserinnerungen I, S. 184.) Zahlreiche Stimmen erklärten sich damals über den lateinischen Aufsatz;[1] während manche, wie Wiese selbst auf der Philologenversammlung zu Altenburg 1854, für die Beseitigung des lateinischen Prüfungsaufsatzes sich aussprachen, wurde er doch von den meisten für notwendig erklärt und von manchen geradezu als die Blüte und Krone des Gymnasialunterrichts bezeichnet; auf der Leipziger Philologenversammlung (1872) stimmte die überwiegende Mehrheit für die Beibehaltung desselben im Abiturientenexamen, wobei Eckstein den Satz aussprach: „Mit dem lateinischen Aufsatz fällt und besteht das alte Gymnasium" (Verhandlungen S. 111).

Eine auf Ermäßigung oder Beseitigung der stilistischen Übungen im Lateinischen und Griechischen gerichtete Bewegung erhob sich sogar in Württemberg,

[1] S. Kilmann, Direktorenversammlungen S. 324. 330. 336. 342. 344. Paulsen S. 723.

dem Land des „Arguments“: während man hier den Aufsatz nie als regelmäßigen Unterrichtsgegenstand geübt hatte, legte man von jeher um so mehr Wert auf die „Komposition“, die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische, man machte aus diesen Übungen eine förmliche Kunst und zumal bei den Prüfungen ein Paradestück, das „Argument“ bildete hier die Blüte und Krone. Nun richtete, veranlaßt durch Thesen, welche Prof. Köchly auf der Philologenversammlung zu Heidelberg aufgestellt hatte, die Behörde selbst (k. Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen) an die Rektorate und Lehrerkollegien unter dem 31. Dezember 1860 sechs Fragen, welche die Möglichkeit bezw. Nützlichkeit einer Ermäßigung oder Beseitigung der lateinischen und griechischen Komposition in den zwei obersten Gymnasialkursen (Prima) und bei den Zentral-(Abiturienten-)Prüfungen betrafen; man konnte aus der Fassung der Fragen und dem beigegebenen Referat wohl erkennen, nach welcher Seite die Wünsche der Behörde gerichtet waren. Die Gutachten der Lehrerkollegien aber fielen so aus, daß man auf die geplante Aufhebung der Übungen verzichtete und sich darauf beschränkte, die bisherigen Anforderungen zu ermäßigen (was freilich zunächst kaum praktisch ausgeführt wurde), und auch Exposition d. h. Übersetzung ins Deutsche zu empfehlen oder einzuführen. Übrigens bestand damals die Forderung des griechischen Skriptums beim Abiturientenexamen seit einer Reihe von Jahren nicht mehr, es wurde erst infolge Beschlusses der Reichsschulkommission wieder eingeführt; auch die Dispensation vom Griechischen war eine Zeit lang — unter der Bedingung eines Ersatzunterrichts, gewöhnlich im Französischen — zugelassen; die Nichtgriechen wurden Barbaren genannt. Für die Notwendigkeit der Komposition, sofern diese die Grundlage einer gründlichen Kenntnis der Sprache ist, trat aufs entschiedenste K. A. Schmid in seiner Schrift: „Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen“ 1869[1] und mit großer Schärfe Prof. Teuffel in Tübingen ein (N. Jahrb. 1869, S. 113 ff.).

Im Großherzogtum Baden wurden in dem, im wesentlichen noch jetzt gültigen Lehrplan vom 2. Oktober 1869 Übungen im Lateinsprechen im Anschluß an die Lektüre empfohlen, lateinische Aufsätze aber nicht gefordert, dagegen sollen Stilarbeiten von Quinta an gemacht, auch Übungen in der Metrik und Prosodie vorgenommen werden (in Zürich war Köchly „durch Erfahrung und Erwägung, wie er selbst erklärte, von dem pädagogischen Encyklopädismus geheilt worden und in Heidelberg zollte er volle Anerkennung auch den sprachlichen Übungen im altklassischen Unterricht“, G. Uhlig, Hum. Gymn. 1891, S. 167). Im Griechischen sind Schreibübungen vorgeschrieben, die jedoch nicht auf stilistische Gewandtheit, sondern auf grammatische Sicherheit zu richten sind; in Prima soll der Lehrer des Deutschen

[1] S. die Anzeige von Klix, Zeitschr. f. d. G. W. 1869, S. 362 ff., die Antwort von Binder S. 695 ff., und die Replik von Klix S. 700 ff., charakteristisch für die damaligen Verhältnisse des württembergischen Gelehrtenschulwesens.

in der Regel auch den Unterricht in der Philosophie erteilen, welchem in Prima 2 Stunden zugewiesen sind; das Französische beginnt in Quarta, das Griechische in Untertertia; dem Lateinischen sind 72, dem Griechischen 36, dem Französischen 20, dem Deutschen 22 Stunden eingeräumt.

Annäherungen an Preußen hatten schon vor 1866 in verschiedenen Staaten stattgefunden; so wurde 1863 von der Regierung von Koburg-Gotha eine Übereinkunft über die Gültigkeit der Zeugnisse und die Befugnisse der preußischen Regierung bei den höheren Schulen abgeschlossen, namentlich wurde das alte Gymnasium illustre zu Gotha durch Direktor Marquardt reformiert;[1] bezeichnend ist die Äußerung Rückerts: „Sie werden doch nicht verlangen, daß unsere thüringische Jungen so viel lernen sollen wie die preußischen?“ Auch Altenburg, Anhalt und andere kleinere Staaten folgten diesem Beispiel. Seit 1866 wurde in den annektierten Provinzen allmählich die preußische Ordnung eingeführt, im allgemeinen zum Heil der betreffenden Anstalten. Zur Herbeiführung möglichster Einheit wurde 1868 eine Bundesschulkommission gebildet, welche aus drei Mitgliedern, zwei ständigen für Preußen und Sachsen und einem wechselnden, bestand und über die Qualifikationszeugnisse für den Einjährig-Freiwilligendienst zu beraten hatte, auch eventuell ein Inspektionsrecht besaß, welches indes nie ausgeübt wurde. Auch über eine Reihe anderer Gegenstände wurde Januar 1868 in Berlin eine Konferenz gehalten, welche von 19 deutschen Staaten beschickt war. Nach der Gründung des des Deutschen Reichs wurde 1871 die Reichs-Schulkommission errichtet, welche fünf ständige Mitglieder, für Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden erhielt und deren Beratungen sich auf die Reifezeugnisse, die Prüfung fürs Lehramt, das Probejahr, das Berechtigungswesen u. dgl. bezogen; es wurde von seiten Preußens ausdrücklich betont, daß es sich nur um Übereinstimmung in den Grundsätzen und Zielen handle, während die Mittel und Wege frei zu lassen seien und die jedem Staat eigentümlichen Einrichtungen nicht ohne Not beeinträchtigt werden sollen. Seit 1875 besteht die Kommission aus 6 Mitgliedern, von welchen vier — für Preußen, Bayern, Sachsen und Württemberg — ständig sind, zwei — für die übrigen Staaten — alle zwei Jahre wechseln.

In Bayern wurde infolge der Errichtung der Reichsschulkommission (1871) am 20. August 1874 eine neue Organisation eingeführt. An die Stelle des achtjährigen Gymnasialkurses trat ein neunjähriger, indem die sog. Lateinschule (Sexta bis Tertia) um eine Klasse verstärkt wurde, so daß sie jetzt 5 Klassen zählte, zugleich wurde die Zahl der Stunden erhöht; das klassische Element erhielt eine Erweiterung, dagegen wurden das Französische, die Mathematik und die Naturwissenschaften noch sehr kurz gehalten, namentlich blieb das Französische auf die oberen Klassen, das sog. Gymnasium, beschränkt. Die letztere Einrichtung blieb

[1] Wiese, Lebenserinnerungen I, S. 245.

auch als eine bayrische Besonderheit, als eine Änderung dieses Lehrplans eintrat (23. Juli 1891).

Im Oktober 1873 war von dem preußischen Kultminister Falk (1872 bis 1879) eine aus 26 Mitgliedern — Vertretern der Regierung, der Schulanstalten und einigen Laien — bestehende Konferenz nach Berlin berufen worden, welcher 17 Fragen vorgelegt wurden, die sich bezogen auf das Verhältnis der verschiedenen Anstalten zu einander, auf die Organisation des Gymnasiums, auf den Religionsunterricht, den christlichen Charakter der Schule, die Zahl der Lehrstunden, die Ferien u. dgl. Diese Konferenz[1] bildete die Vorbereitung zu einem neuen Unterrichtsplan, welcher nach längeren Beratungen, die Falks Nachfolger von Puttkamer (1879—1881) nicht zu Ende führen konnte, durch den Minister von Goßler (seit August 1881) und H. Bonitz, der seit 1875 an Wieses Stelle vortragender Rat war, festgestellt und am 31. März 1882 bekannt gemacht wurde. Dem Minister gab der Monarch 1890 das Zeugnis, daß der deutsche Staat und das Königreich Preußen seit langen Jahren keinen so tapferen, hingebenden und hervorragenden Kultusminister gehabt haben. H. Bonitz aber (1814 in Langensalza geboren), der 1849—1867 Professor in Wien, an der Reorganisation des Schulwesens mitgearbeitet und um die Hebung der philologischen Studien in Österreich sich hoch verdient gemacht hatte, zuletzt Direktor des grauen Klosters in Berlin gewesen war, war ohne Zweifel der tüchtigste Philologe, der gründlichste Kenner der alten Philosophie, der bedeutendste Platoniker und Aristoteliker, der je in das verantwortliche Amt eines vortragenden Rates berufen wurde.

Lehrplan von 1882.

	VI	V	IV	O U III	O U II	O U I	Summe
Christliche Religionslehre .	3	2	2	2	2	2	19
Deutsch	3	2	2	2	2	3	21
Lateinisch	9	9	9	9	8	8	77
Griechisch	—	—	—	7	7	6	40
Französisch	—	4	5	2	2	2	21
Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik .	4	4	4	3	4	4	34
Naturbeschreibung . . .	2	2	2	2	—	—	10
Physik	—	—	—	—	2	2	8
Schreiben	2	2	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	6
	28	30	30	30	30	30	

[1] Protokolle der Oktoberkonferenz 1874. Wiese-Kübler I, S. 160.

Der Plan war darauf angelegt, dem Ruf der Zeit nach Beschränkung des altklassischen Unterrichts und nach weitergehender Berücksichtigung der Realien, welcher in einer großen Zahl von Broschüren und Zeitschriften sich vernehmen ließ, Rechnung zu tragen: so erhielten denn Deutsch, Französisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften einige Verstärkung, namentlich das Französische um 4 Stunden, während das Latein 9, das Griechische 2 Stunden verlor; philosophische Propädeutik und Mittelhochdeutsch blieben als besondere Fächer ausgeschlossen. Hinsichtlich der lateinischen Sprache wird bemerkt (Wiese-Kübler I, S. 121): „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit, eine Behandlung, welche die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre macht, verkennt einen wesentlichen Grund, auf welchem die Berechtigung des lateinischen Gymnasialunterrichts beruht." „Es ist nicht mehr möglich, die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck der Gedanken zu machen, daraus folgt aber nicht, daß die Übungen im schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache aufzuhören haben, sondern daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen." In dieser Begrenzung „sind die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Teil des lateinischen Unterrichts beizubehalten". Dasselbe gilt im wesentlichen auch vom Griechischen; „der syntaktische Unterricht, welcher besonders in den letzten zwei Jahrzehnten eine in das Speziellste eingehende Ausführung erhalten hat, ist auf die klare Einsicht in die Hauptgesetze und auf deren feste Einprägung zu beschränken. Die Schreibübungen haben nun den Zweck die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern." Im Französischen muß man darauf verzichten, daß eine Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch der Sprache erreicht werde; aber die Übungen, welche der Vorbereitung dazu dienen, sind angelegentlich zu empfehlen"; das Ohr ist an das fremde Idiom zu gewöhnen. Jedenfalls soll erreicht werden, daß dem Abiturienten „die französische Litteratur des nachher von ihm erwählten speziellen Fachs leicht zugänglich sei und daß er für das etwa eintretende Erfordernis des mündlichen Gebrauchs der französischen Sprache die notwendigen Grundlagen des Wissens besitze, zu denen nur die Übung hinzutreten muß". Hinsichtlich der Mathematik wird bemerkt: „Da die Schwierigkeit, welche dieser Unterricht in den oberen Klassen zuweilen macht, erfahrungsmäßig auf elementaren Lücken beruht, so wird gewissenhafte Strenge in der Versetzung zu einer um so dringenderen Pflicht." Das Zeichnen ist mit je 2 Stunden in den drei untersten Klassen obligatorisch. Durch die Verlegung des Griechischen nach UIII, des Französischen nach IV, die Ausdehnung der Naturbeschreibung bis OIII wurde der Lehrplan dem der nunmehr Realgymnasium genannten Realschule IO so genähert, daß der Übergang von ihm ins Gymnasium und umgekehrt bis UIII nicht mehr schwierig war.

Diesem Lehrplan von 1882 folgten in mehreren anderen Staaten ähnliche

Digitized by Google

Modifikationen. So in Sachsen 8. Juli 1882, in Hessen 1884 eine Revision des Lehrplans von 1877. Ein neues Reglement für die Lehrerprüfung wurde in Preußen 1887 erlassen.

Indessen war diesen Lehrplänen nur die kurze Dauer eines Jahrzehnts beschieden.

Das „zeitgemäße, nationale“ Gymnasium.

Schon früher hatte man in der Meinung, die lateinische Sprache sei zu schwer, um mit ihr in VI zu beginnen, dazu eine neuere Sprache vorgeschlagen (s. o. S. 322). Von dem höheren Gesichtspunkte eines einheitlich geordneten Systemes der öffentlichen Erziehung aus hatte Fr. Schleiermacher seinen Plan einer Volksschule, einer niederen und höheren Bürgerschule und einer Gelehrtenschule aufgebaut (s. Gesch. d. Erz. IV, 2, S. 711 ff. und 723 ff.), und ihm war der Süvernsche Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate von 1819 gefolgt. Diesen Schleiermacherschen Grundgedanken nahm der Direktor der Realschule in Lippstadt, Fr. Ostendorf, der schon 1865 aussprach, ehe drei Menschenalter vergehen, werden die Knaben ihren Sprachsinn nicht mehr zunächst an der lateinischen, sondern an einer neueren Sprache schärfen, auf in der Schrift: Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Rede gehalten am 9. April 1872 bei der Einführung als Direktor der Realschule in Düsseldorf (32 S.). Die natürliche Dreiteilung des Volkes, in die arbeitenden Klassen, den Mittelstand und die leitenden Kreise, sagt er, finde im Organismus der Schulen nicht ihre Befriedigung: hier herrsche noch die alte Zweiteilung in Volksschule und höhere Schule, die Mittelschule fehle. Dagegen seien für die leitenden Berufsklassen zwei einander entgegengesetzte höhere Schulen da. Wir brauchen diese so wenig, als für die gelehrten und gewerblichen Stände eine Grenze bestimmt werden könne. Welchen von beiden gehöre der Arzt, der Notar, der Bauverständige an, wenn er Schönbauten projektiere? Die alten Schranken seien durchbrochen, die Entwickelung unseres politischen und sozialen Lebens mache es für alle, die den leitenden Berufsklassen angehören, in immer steigendem Maße zur Notwendigkeit, praktischen Sinn mit dem wissenschaftlichen zu verbinden. Die Teilung der Arbeit sei ein richtiger Grundsatz nur für Fachschulen. Die Verschiedenheit der Bildung, welche jetzt den großen Industriellen und einflußreichen Kaufmann von dem höheren Beamten trenne und das Verständnis zwischen beiden erschwere, trage, je mehr das öffentliche Leben sich entwickele, desto größere Gefahren in sich. Es soll nur Eine höhere Lehranstalt geben, aber alle sollen in organischen Zusammenhang gebracht werden. Also ist eine vollständige Reorganisation nötig, wobei aber der Staat freie Bewegung ge-

währe: er bestimme Ziel und Kursusdauer, sorge für befähigte Lehrer, Lektions- und Lehrplan überlasse er den Gemeinden und Schulen. Nun sei unbestritten und unbestreitbar: Ohne die Kunde von Marathon keine Thaten von Leipzig, von Königgrätz und Sedan, ohne Kenntnis der griechischen und römischen Sprache und Litteratur kein volles Verständnis der deutschen. „Ja," setzt er später hinzu, „unsere ganze Bildung beruht auf der Bildung des klassischen Altertums ... Wir können unsere Geschichte nicht wahrhaft und vollständig verstehen, wenn wir nicht auf dem Boden des alten Griechenlands und Roms einigermaßen heimisch zu werden suchen. Daher ist für jeden, welcher berufen ist, einst an der Entwickelung des Volkes und Staates mitzuarbeiten, für den künftigen Volksvertreter wie für den höheren Beamten und Lehrer ein ernstes Studium des klassischen Altertums unerläßlich." Freilich lasse sich nicht verkennen, daß Englisch für den Gebildeten fast unentbehrlich sei, daß die didaktische Durcharbeitung der neueren Sprachen jener der alten nicht mehr nachstehe, daß die Litteratur der modernen Völker die altklassische an Gedankenfülle und Tiefe weit überrage, daß endlich, nachdem der moderne Geist zu verschiedenen Malen durch den antiken gleichsam wiedergeboren sei, jetzt eine gewisse Losreißung vom Altertum sich vollziehe.

Möglich ist auch, daß die Naturwissenschaften, welche in ihrer Entwickelung die ganze Methode selbst für andere Fächer des Wissens reformiert haben, zuletzt auch in der Pädagogik den Ausschlag geben, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht sich für die gesamte Geistesbildung noch weit fruchtbarer machen läßt, daß endlich künftig einmal eine fortschreitende Methodik (dies nach Schleiermacher, s. a. a. O. S. 745) es gestatten wird, die alten Sprachen durch die modernen Kultursprachen in der allgemeinen Jugendbildung größtenteils, vielleicht vollständig zu ersetzen ... Aber für jetzt ist noch die Formvollendung der alten Sprachen ein zu wichtiges Bildungselement, als daß es sich entbehren ließe, und der Inhalt hängt gerade bei den großen Alten zu innig mit der Form zusammen, als daß Übersetzungen die Urschrift ersetzen könnten ..., auch beruht unsere ganze Didaktik noch wesentlich auf der grammatischen Methode der alten Sprachen, und selbst die in unserem Volke herrschende Ansicht würde einer Zurückdrängung der bisherigen Bildungsmittel nicht günstig sein (S. 24 f.).

Dies hat auch der Streit zwischen Gymnasium und Realschule bewiesen; außerdem aber, daß die einseitige sprachliche Bildung, welche das Gymnasium in seiner gegenwärtigen Gestalt giebt, eine durchaus unzureichende Grundlage für die weitere allgemeine und Berufsbildung ist, und zwar nicht bloß bei dem künftigen Kaufmann oder Industriellen, sondern auch bei dem künftigen Mediziner und Juristen, ja selbst Theologen und Philologen. Die Bedeutung der modernen Bildung auch für die Jugend läßt sich nun einmal nicht mehr wegleugnen; die naturwissenschaftlich-mathematische Seite unserer Bildung steht gleichberechtigt neben der sprachlich-geschichtlichen da; naturwissenschaftliche Beobachtung ist für die Jugend

Digitized by Google

nicht minder notwendig, als Übung in dialektischen Geistesprozessen. (Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht? Bes. Abdruck aus dem Michaelis-Programm 1873 der Realschule I O. zu Düsseldorf S. 36.)

Also das Gymnasium muß reformiert werden, indem vor allem seine einseitig sprachliche Bildung beschränkt wird. Der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen und griechischen Sprache kann nicht das Ziel der Schule sein; beide Sprachen sind tote und haben für die neuen Verhältnisse und Gedanken, welche das jetzige Leben bewegen, keinen ganz entsprechenden Ausdruck, und zwar die lateinische bei ihrem geringeren Reichtum und ihrer geringeren Bildsamkeit in noch höherem Grade. Die freien lateinischen Aufsätze sind eine nutzlose, vielleicht verwerfliche Übung. Das Überwiegen der Reden Ciceros und die Lektüre der Schrift de officiis und der Tusculanen kann nur der rechtfertigen, welcher im lateinischen Aufsatze die Blüte des Gymnasiums sieht. Übersetzen ins Lateinische und Griechische ist notwendig, letzteres nur, soweit es für die Sicherheit des Verständnisses erforderlich ist (S. 31, 34 f.).

Freilich auch die Realschule I O. leidet an schweren Mängeln. Auch diese können nur abgestellt und zugleich jener einheitliche Bau des höheren Schulwesens erreicht werden, wenn man das alte Herkommen verläßt, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Lateinischen zu beginnen, und dies erst nach Tertia verlegt. In der That — diesen Nachweis sucht er in der genannten Schrift zu führen — sei das Lateinische in jeder Beziehung als Anfangssprache ungeeignet. Am zweckmäßigsten sei eine romanische Sprache, vor allen die italienische, oder da diese aus bekannten Gründen in den allgemeinen Unterricht nicht aufgenommen werden könne, die französische,[1] wegen des Gegensatzes, worin der französische Geist zum deutschen stehe; von der Realschule erwartet er eben, daß sie, indem sie benachbarte Völker und Litteraturen schätzen lehre, gerade durch den Gegensatz zugleich zur Würdigung der Größe und Herrlichkeit des eigenen Volkes und seiner Geschichte und Litteratur führe (Volksschule u. s. w. S. 15. 31). An der ihm näher liegenden, leichteren Sprache vorgebildet werde der Schüler in der III das ganze Pensum der VI bis IV im Lateinischen in einem Jahre bewältigen. Der geistvolle Direktor Keck habe es als seine aus zahlreichen Fällen geschöpfte Erfahrung bezeichnet, daß

[1] Comenius als Vorläufer dieses Gedankens zu bezeichnen ist unberechtigt: seine sechsklassige Muttersprachschule ist wie seine Lateinschule so vollständig mit Unterrichtsstoff besetzt, daß weder in jener noch in dieser die modernen Nachbarsprachen Platz haben. In den Ausnahmsfällen, wo der Knabe sie lernen soll, soll er in der Zeit zwischen den beiden Schulen an Ort und Stelle in das Nachbarland gehen (Gesch. der Erz. III, 2, S. 264, vgl. S. 268. 274). So nur kann verstanden werden Did. M. c. 29. 19, si qui pueri ediscendis vicinarum gentium linguis operam dare dedebnnt, id hic fiat ... nempe inter scholam vernacnlam (6.—12. Lebensjahr) et latinam (12.—18.), id quod commodissime fiet, si eo mittantnr, ubi non vernaculae suae, sed ejus, quam discere debent, usns sit quotidianns, und nicht, wie K. Reinhardt in den Monatsheften der Com.-Ges. 1894, S. 19 ff. es versteht. Der Gedanke von den Nachbarsprachen auch bei Montaigne, s. Gesch. der Erz. III, 1, S. 247.

Schüler, welche das Lateinische erst nach vollendetem zwölften Lebensjahre beginnen, fast alle nicht älter, viele noch früher als die gewöhnlichen Gymnasiasten den Kursus durchmachen, d. h. sechs Jahre statt neun brauchen, und daß sie dabei ihr Selbstvertrauen und ihre Zuversicht frischer und munterer bewahren, als die anderen (S. 19).

Jeder Direktor einer Realschule I O. könne wohl aus eigener Erfahrung bezeugen, daß Schüler, welche noch kein Latein gelernt, aber sich gründliche Vorkenntnisse im Französischen angeeignet haben, wenn man sie nach ihrer geistigen Reife etwa nach IV setze, sich rasch und sicher in den lateinischen Unterricht hineinarbeiten. Sei es nicht für die noch ungeübte Kraft angemessener, zunächst eine zweite Sprache ähnlich wie die Muttersprache zu erlernen? Dann brauche man für das Lateinische nur sechs, später sieben bis acht Stunden wöchentlich. „Das syntaktische Pensum der drei unteren Klassen ist durch die Grammatik der romanischen Sprache bereits vollständig vorbereitet; die Formen, der Hauptgegenstand des lateinischen Unterrichts, die in jenen Klassen das Gedächtnis ohne rechten Nutzen für die Entwickelung des Geistes in wahrhaft schrecklicher Weise belasten, treten sofort aus ihrer Vereinzelung heraus und werden auch mit dem Verstande aufgenommen, daher leichter und sicherer erlernt; die Masse der Übungssätze zur Formenlehre endlich wird über Bord geworfen.“ (Mit welcher Sprache u. s. w. S. 7. 18. 29.)

So konstruierte Ostendorf folgendes Schulsystem: Auf einer dreiklassigen Elementarschule (7., 8. und 9. Lebensjahr), welche drei weitere Klassen zur Volksschule vervollständigen, erhebt sich die dreiklassige Mittelschule (10.—12. Jahr), welche ebenfalls mit drei höheren, außerhalb des Organismus stehenden Klassen die Bürgerschule bildet; auf dieser dreiklassigen Mittelschule wird das Gymnasium aufgebaut, bestehend aus einer Unterstufe mit zwei Klassen (13. und 14. Lebensjahr) und einer Oberstufe mit vier Klassen, die oberste mit zweijährigem Lehrgang (15. bis 19. Lebensjahr); sie hat drei Abteilungen a) eine altklassische, b) eine neusprachliche und c) eine naturwissenschaftlich-mathematische, mit folgender Anordnung der Unterrichtsgegenstände in der Mittelschule und im Gymnasium (s. S. 341):

Die wöchentliche Stundenzahl der einzelnen Klassen würde zwischen 22 und 26 schwanken; denn zur Beschränkung derselben dränge, sagt Ostendorf, die Rücksicht auf das Familienleben, die Sorge für die Gesundheit, die Notwendigkeit, eine freie Entwickelung des Geistes und Charakters zu ermöglichen, je nach Talent, Neigung und künftigem Berufe. Aber käme noch der Religionsunterricht hinzu, den er nicht berücksichtigt, weil er die Zeit der Schüler je nach der Konfession verschieden in Anspruch nehme, sowie der im Singen, der wie die Leibesübungen weggelassen ist, weil beide wenigstens teilweise außerhalb der regelmäßigen Schulzeit fallen, so wäre der Abstand von dem Bestehenden nicht so groß. Methodisch wird z. B. verlangt, überall sei der lateinische und französische Unterricht so zu

	Mittelschule (dreiklassig)	A. Unterstufe (zweikl.)	Gymnasium B. Oberstufe (vierklassig, fünf Jahre) a		b		c	
Deutsch	12	4	10	26	10	26	10	26
Französisch	18	12	10	40	20	50	10	40
Lateinisch	—	12	30	42	30	42	30	42
Griechisch	—	—	30	30	—	—	—	—
Englisch	—	—	—	—	20	20	—	—
Rechnen, Geometrie, Mathematik	14	8	20	42	20	42	30	52
Geographie, Naturgeschichte, Naturwissenschaften	12	8	10	30	10	30	20	40
Geschichte	—	12	10	22	10	22	10	22
Schreiben	10	—	—	10	—	10	—	10
Zeichnen	mit Geogr.	4	—	4	—	4	20	24

verbinden, daß im letzteren stets auf das Lateinische zurückgegriffen, andererseits die lateinische Prosa nicht bloß ins Deutsche, sondern auch ins Französische übersetzt werde; in der Abteilung b soll in den ersten drei Klassen kein besonderer Geschichtsunterricht gegeben, sondern im sprachlichen Unterricht geschichtliche Werke gelesen und zu Ende des Jahres die gewonnenen Ergebnisse miteinander verknüpft werden. Die Stunden sind so zu legen, daß Schüler der Abteilung a von größerer Begabung und Energie an dem Englischen der Abteilung b oder an dem naturwissenschaftlichen und Zeichenunterricht der Abteilung c, Schüler der Abteilung b entweder an dem letzteren oder am Griechischen der Abteilung a, solche der Abteilung c entweder an diesem oder am Englischen der Abteilung b teilnehmen können. Der Kursus der höheren Schule wäre um ein Jahr verlängert, aber im allgemeinen nur scheinbar, weil bei einem einfacheren Plane mit mehr Sicherheit auf ein regelmäßiges Aufrücken gerechnet werden könne. Andererseits könnten talentvolle Schüler namentlich durch die Möglichkeit, teilweise in einer anderen Abteilung zu lernen, sich eine Bildung aneignen, von der manches jetzt viel mühsamer und mit weniger Erfolg auf Hochschulen und im Leben nachzuholen sei. (Der Plan im Anhang von: Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet. 1873 S. 59 ff.)

Auf der Oktoberkonferenz von 1873 wurde dieser Plan im allgemeinen abgelehnt,[1] und zwar aus nationalem Grunde; nach dem großen Kriege, erklärte der Vertreter des Ministeriums, könne man unmöglich der sprachlichen Ausbildung der deutschen Jugend das Französische zu Grunde legen; er fand damit vielseitige Zustimmung (s. G. Wendt Zeitschr. f. d. Gesch. W. 1874 S. 393). Indessen

[1] Vgl. auch E. von Sallwürk, Pädag. Archiv 1874, S. 383—393.

Google

erhielt Ostendorf doch die Genehmigung, versuchsweise den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, führte dies aber nicht mehr aus. Ein Jahr nach seinem Tode, 1878, wurde das Schulkollegium in Altona, dem der Direktor E. Schlee schon 1871 den betreffenden Plan vorgelegt hatte, ermächtigt, den lateinlosen Unterbau für das Realgymnasium und die Realschule von Ostern an einzuführen (mit 38 Stunden Latein von III an). Das Motiv lag aber nicht in dem Systeme einer umfassenden Reorganisation, wie es Ostendorf vorschwebte, sondern in dem Wunsche, dem Übelstand abzuhelfen, daß die Eltern sich schon mit dem zehnten Lebensjahr ihres Sohnes, ehe Gelegenheit sei, seine Fähigkeiten und Neigungen kennen zu lernen, über die Art der Schulbildung und im allgemeinen auch über seinen künftigen Beruf entscheiden müssen. Von diesem Gesichtspunkt aus fand die Anordnung mehr und mehr Beifall.[1] 1885 adoptierte sie ein außerpreußisches Realgymnasium, das zu Güstrow, 1887 die Guerickeschule zu Magdeburg. Der Altonaer Lehrplan hat für das Realgymnasium weniger Stunden als die Normalanstalten im Deutschen um 2 (26), im Lateinischen um 11 (32) und in der Physik um 1 (11), mehr im Französischen um 10 (41), im Englischen um 4 (22), in der Mathematik um 2 (44), in Geschichte und Erdkunde um 1 (29); nur in der Religion, Naturbeschreibung, Chemie, im Schreiben und Zeichnen stimmt er überein.

Von anderem Gesichtspunkt aus wurde die Sache von einer großen, mit den modernen Mitteln der Agitation thätigen Partei aufgenommen. Die Organisation von 1882 hatte die Anhänger des Realgymnasiums nicht befriedigt, weil sie das „Monopol“ des Gymnasiums beließ: war seit 1870 die philosophische Fakultät für neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften den Realschulabiturienten geöffnet, so beharrte man bei dem alten Verlangen auch hinsichtlich der Medizin. Der Minister wies später einmal nach, jene Verfügung habe einen im Verhältnis zum Bedarf ganz übermäßigen Zudrang zu jenen Fächern zur Folge gehabt: im November 1887 gab es 1834 unangestellte Schulamtskandidaten, davon 941 solche mit Realschulbildung: ganz ohne Remuneration waren 308 Philologen und 461 Mathematiker und Neusprachler als Hilfslehrer angestellt. Dieselbe Folge, schloß er, würde die erstrebte Maßregel auch in der medizinischen Fakultät haben, deren Hörerzahl auch ohne sie um das Dreifache gestiegen sei (1342 im Sommer 1877, 3805 im Sommer 1887).

Nun glaubte man das Ziel auf radikalerem Wege besser zu erreichen.[2] Dr. Fr. Lange, Redakteur der Täglichen Rundschau, übernahm es, die Stimmen

[1] G. Völcker, Die Reform des h. Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem französischen zu beginnen, 1887, und vgl. Saur, Pädagogische Zankäpfel in der Zeitschr. f. G.W. 1874, S. 641—693.

[2] Vgl. G. Holzmüller, Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen. Hagen i. W. 2. Aufl., 1890.

Digitized by Google

aller mit dem jetzigen Zustand des höheren Schulwesens Unzufriedenen zu sammeln und eine Eingabe an den Minister zu richten. Er gewann dazu die „Deutsche Akademische Vereinigung", die zur Feststellung des Textes den „Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform" einsetzte (4. Juli 1887). Nach Verwerfung eines von dem Telegraphendirektionsrat a. D. und Landtagsabgeordneten E. von Schenckendorff verfaßten Entwurfes reichte er am 3. Februar 1888 die Petition ein, die den Minister aufforderte, die Initiative zu ergreifen zu einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland. Sie machte keine Reformvorschläge, weil man „mit vollem und unbedingtem Vertrauen auf die Weisheit und den guten Willen der preußischen Regierung rechne", und zählte nur einige Notstände des Bestehenden auf: die Veränderungen in den Lebens- und Berufsverhältnissen wie im staatlichen Leben stellen an die Vorbildung des Volkes höhere Anforderungen, nicht nur an das Wissen und Können, indem sie dem einzelnen ein besseres Verständnis der Gegenwart unentbehrlich machen, sondern auch an seine körperliche und geistige Arbeitstüchtigkeit, sowie an die Festigkeit seines Charakters (!). Getadelt wurde die Menge des Lernstoffes und seine Einseitigkeit, das Lehrverfahren, das auf die Gesetze der körperlichen und geistigen Entwickelung nicht Rücksicht nehme, die Gedächtnisübungen, die Nichteinführung in die Kultur der Gegenwart, das Berechtigungswesen, der Mangel einheitlicher Organisation. Der Minister möge Gutachten und Vorschläge aus berufenen Kreisen Deutschlands einholen und Beratung pflegen mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften, die inmitten des heutigen Lebens stehen (was also offenbar von den eigentlichen Schulmännern und -Behörden nicht angenommen wurde). Deutlicher trat der Angriff auf das Gymnasium in einer Eingabe an den Reichskanzler hervor, in welcher es heißt, der Ausgang und Mittelpunkt der nationalen höheren Bildung müsse die deutsche Sprache und Litteratur und die deutsche Geschichte sein, nicht mehr die toten Sprachen. Diese sollen erst in den höheren Klassen beginnen oder doch in ihrem Umfang beschränkt werden; es bedürfe einer gleichmäßigen Gestaltung der Lehrpläne, damit mit der Berechtigung zum einjährigen Heeresdienst eine möglichst abgeschlossene Bildung gewonnen werde.

So war das eigentliche Ziel der Bewegung aufgedeckt: die Untergrabung der klassischen Sprachen. Wie man über diese und die eigene klassische Litteratur dachte, bezeugte Fr. Langes klassischer Satz (Tägl. Rundsch. 1886 Nr. 215, Hum. Gymn. 1890 S. 67): „Selbst nicht ein Goethe, viel weniger ein W. von Humboldt oder gar irgend ein Generalpächter des abgezogenen Wissens, ein Herrscher des Katheders wird nach zwanzig Jahren den Deutschen aufreden können, daß in der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geiste Gegenwart und Zukunft der deutschen Litteratur beschlossen liege. Iphigenie aber und Tasso und die säuselnde Hexameter-Unnatur von Hermann und Dorothea werden mit all ihren Schönheiten in der Abteilung „Geschichtliches" als Mumien Unterkunft finden zur besonderen

Verehrung, wenn es beliebt, der Goethe-Spezialisten.“ Für jene Untergrabung aber berief man sich auf den Vorgang Dänemarks, Schwedens und besonders Norwegens („dies hat eine Einrichtung, welche den Forderungen der Jetztzeit am meisten entspricht“, und daher „im wesentlichen das Ziel ist, das den deutschen Schulreformern vorschwebt“, Krumme), deren Kenntnis man daher zu verbreiten suchte. (Ein Gutachten aus Dänemark über den höheren Unterricht, Päd. Arch. 1888 S. 225, Klinghardt in der Tägl. Rundschau vom 12. und 13. November 1886 und in der Schrift: Das höhere Schulwesen Schwedens 1887, Bemerkungen zu K. Malm, Die jetzige Einrichtung des h. Schulwesens in Norwegen, Päd. Arch. 1887 S. 272—286, in der Tägl. Rundschau vom 23. Dezember 1886, Krumme, Einige Mitteilungen über das h. Schulwesen Norwegens: Die Leistungen in der Muttersprache, ein Beitrag zur Lehre von der formalen Bildung, Päd. Arch. 1889 S. 591.)[1] Gelang jene, so war zu einem Gymnasialmonopol kein Grund mehr vorhanden. In richtiger Auffassung der Verhältnisse erließen Professoren der Heidelberger Universität eine Erklärung, daß die Nation für das, was durch die deutschen Gymnasien erreicht werde, dankbar sein dürfe (Juni 1888), und diese erhielt bald über viertausend Unterschriften von allen Universitäten und aus anderen Kreisen. Später wurde ihr die durch den Leipziger Physiologen C. Ludwig veranlaßte, von etwas über vierhundert Professoren unterzeichnete Erklärung entgegengesetzt, wonach die Bildung des Gymnasiums für das Studium der Medizin und der Naturwissenschaften wenig geeignet sei.

Indessen war die Petition mit 22409 Unterschriften, die eine ungemein rührige Agitation gesammelt hatte, zur Besprechung im Abgeordnetenhause gekommen (6. März 1889). Hier entwickelte der Minister von Goßler sein Programm, als dessen ersten Punkt er bezeichnete die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der höheren Anstalten zur Einwohnerzahl und Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer vor den lateintreibenden, besonders gymnasialen. Das Verhältnis der Gymnasiasten zur Einwohnerzahl sei ein zu hohes, 1:348, während Bayern mit 365 und Sachsen mit 537 ungleich günstiger stehen. Von der Gesamtschülerzahl der höheren Schulen kommen in Preußen 61 Prozent auf die Gymnasien, in Bayern über 51, in Sachsen über 48, auf die realistischen Anstalten mit Latein dort 25, hier über 11 und über 22, auf die lateinlosen in Preußen 12,8, in Bayern 37,6, in Sachsen 29,2 Prozent. Die schwierige Frage der Berechtigung zum Heeresdienst sei längst in Überlegung genommen; der Vor-

[1] Daß man auch sonst zusammensuchte, was an abfälligen Äußerungen in betreff der alten Sprachen aufzutreiben war, ist natürlich. Aber „Friedrichs d. Gr. Urteil über den Wert der französischen Litteratur zur römischen und griechischen“ aus der Histoire de mon temps in der Ausgabe von 1746 anzuführen, wo er z. B. die Henriade über die Ilias stellt, weil sie edler gehalten sei, und dabei die Kabinettsordre von 1779 zu verschweigen, war doch historisch unwahr. S. Päd. Arch. 1890, S. 123.

Digitized by Google

schlag, sie an ein Zwischenexamen nach dem sechsten Jahreskurse zu binden, habe bisher den Beifall der praktischen Schulmänner nicht gefunden. Es wäre dabei auch vielleicht die Gefahr, daß man den sog. Ballast der Gymnasien noch vermehrte, wenn ein solcher Prüfling durchfalle und weiter auf der Anstalt verbleibe. Der Vorschläge über Organisation und Lehrplan sei Legion: von 1882 bis August 1888 seien über 344 erschienen. Jeder habe seinen Verteidiger und Bekämpfer gefunden; allgemein gebilligte gebe es eigentlich gar nicht. Die Lehrpläne von 1882 scheinen den Petenten unbekannt; sonst wüßten sie, daß der grammatische Betrieb der alten Sprachen verpönt, dagegen die modernen Bildungsmittel berücksichtigt seien. Die Frage sei, ob sich eine Gestaltung finden lasse, bei der nach sechsjährigem Kurse eine mehr abgeschlossene Bildung erreicht werde. Im Lehrverfahren seien erhebliche Fortschritte der Methode in den neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften zu verzeichnen; einzelne Lehrer überbürden sogar infolge ihrer Geschicklichkeit und der Begeisterung für ihr Fach die Schüler.

Die praktische Vorbildung der Lehrer sei eine Hauptsorge des Ministeriums. Die Universitätsseminare haben nur 64 Schulamtskandidaten; es bleiben noch 464. Es müsse zwischen der Universität und dem Probejahr noch eine Zwischenstufe liegen, ein Jahreskursus, in dem an ausgezeichneten Anstalten die Kandidaten in Gruppen von etwa sechs einen Kursus der theoretischen Pädagogik mit Einleitung in die Praxis durch Musterlektionen, eingehende Besprechungen und bescheidene Lehrversuche durchzumachen hätten. Unermüdlich werde er endlich fortfahren in der Pflege des Körpers; schon jetzt nehme der Geist der frischen, fröhlichen Jugend zu. Mit einem entschiedenen Bekenntnis zu der gymnasialen Bildung schloß der Minister: „Ich kann nicht verkennen, daß dasjenige, was wir bisher als Schätze des deutschen Volkes betrachtet haben, in keiner Weise sich als unwertvoll und vermindert in seiner Wirkung gezeigt hat. Ich habe stets in diesen Fragen verglichen unsere deutschen und preußischen Gebildeten mit denen des Auslandes. Ich gönne jeder Nation ihre Bildung und halte sie der geschichtlichen Entwickelung nach für berechtigt; wenn ich aber vergleiche den deutschen Gebildeten mit seiner außerordentlichen Fähigkeit, sich anzupassen an die verschiedensten Verhältnisse, mit seiner sicheren Methode und seinem sicheren Können, auch alle die Einzelkenntnisse sich zu erwerben, die als wertvoll und wichtig hingestellt werden, wenn ich die Leistungen betrachte, denen wir uns in den letzten Jahrzehnten unterzogen haben, darf ich wohl sagen: in uns liegt ein Maß von Energie, welches nur erklärt werden kann durch eine gesunde und tüchtige Erziehung. An diesem Schatz, welchen das deutsche Volk sich erworben hat, möchte ich ohne dringende Not nicht rütteln. Ich glaube, daß meine Lehrpläne weit entgegengekommen sind den sogenannten modernen Strömungen; ich habe das mit Bewußtsein gethan und nehme bei den Gymnasien auch nichts zurück; aber ich muß auch daran festhalten, daß alle die Einwendungen, die gemacht werden in Bezug darauf, daß wir in der Schule lernen sollen, was

Digitized by Google

wir im künftigen Leben brauchen, für mich nicht entscheidend sind. Wir lernen auf unseren preußischen Gymnasien, wenn ich mich stark ausdrücke, zunächst nichts, was wir im künftigen Leben brauchen, und doch gewissermaßen alles. Wir lernen nicht Einzelkenntnisse, wir bereiten uns nicht für einen Einzelberuf vor, sondern wir erwerben uns eine geistige Zucht, eine moralische Kraft, welche uns befähigt, nicht allein den großen Anstrengungen auf dem Gebiete der Wissenschaft uns zu widmen, sondern auch den großen Anstrengungen und Angriffen mit Erfolg Widerstand zu leisten, die großen Aufgaben zu erfüllen, die im Leben unseres Volkes im Innern und im Verhältnis zu den Staaten nach außen an uns herantreten und bisher herangetreten sind. Ich habe auch noch heute den Eindruck, daß wir an der Tüchtigkeit des Könnens, welches wir auf dem Gymnasium erwerben, uns nicht irre machen lassen dadurch, daß hin und wieder uns vielleicht im späteren Leben eine Einzelkenntnis abgeht oder erwünscht erscheint. Ich erkenne das an, aber auch die gelehrtesten Herren haben es immer noch möglich gemacht, an der Hand ihrer reichen und sicheren Erfahrung alle die Kenntnisse der neueren Sprachen zu erwerben, die sie für ihren Beruf brauchen; es giebt, glaube ich, heute kaum einen großen Mediziner, der nicht das Englische vollkommen, wenigstens so weit beherrschte, daß er die Publikationen der englischen und nordamerikanischen Litteratur verfolgen kann. Aber ich glaube, daß dieser Umstand, wenn ihm auch vielleicht die Erlernung der Sprache nicht ganz leicht geworden ist, doch auch einen überlegten Mediziner nicht zu dem Schlusse veranlassen wird, es wäre besser gewesen, er hätte auf der Schule etwas anderes gelernt; ob er dann noch im stande gewesen wäre, das Maß von Scharfsinn und Folgerichtigkeit zu entwickeln, welches unsere Männer der Wissenschaft auszeichnet, ist mir doch immerhin zweifelhaft. Einzelne Ausnahmen beweisen für mich nichts; ich erkenne durchaus an, daß es Bildungsarten und Bildungsformen giebt, die unserer humanistischen ganz gleichwertig sind, daß es Persönlichkeiten giebt, die zu den glänzendsten des ganzen Menschengeschlechtes gehören, die nicht gerade so vorgebildet waren, wie wir es vielleicht sind. Aber diese Einzelfälle können niemals für allgemeine Maßregeln der Unterrichtsverwaltung bestimmend sein; es entscheidet auch hier der Durchschnitt, und im großen und ganzen steht die Unterrichtsverwaltung noch heute auf dem Standpunkt: es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig ohne die sichersten und reichsten Erfahrungen an den festesten Grundlagen rütteln wollte, auf welchen das humanistische Gymnasium erwachsen ist.“

In der That war die Erziehungs- und Unterrichtslehre an den höheren Schulen wesentlich gefördert worden. Schon seit 1859 hatte die unter Mitwirkung von Chr. von Palmer und Wildermuth von K. A. Schmid herausgegebene Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, welche durch ihre aus

ganz Deutschland berufenen Mitarbeiter noch vor der politischen Einheit ein Band um die deutschen Pädagogen geschlungen hat, allen hierher gehörigen Fragen eine Grundlage geschaffen, auf der die weitere Entwickelung z. B. in den preußischen Direktorenkonferenzen fußen konnte. Statt der immerhin mehr dem altsprachlichen Unterricht gewidmeten Gymnasialpädagogik K. Fr. Nägelsbachs und der des original und tief denkenden C. L. Roth (1865) hatte W. Schrader, der die zweite Auflage der Encyklopädie vom VII. Bande an leitete, in der Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen (1868, 5. Aufl. 1889) eine Hodegetik gegeben, welche von dem Geist echten Christentums durchdrungen, mit scharfem philosophischem Verständnis der menschlichen Seele eine auf langer Beobachtung und Erfahrung gegründete ebenso tiefe als umfassende Sachkenntnis verbindet und segensreich fortwirkt. Nun trat, von Herbart bestimmt, Frick mit den Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen zur Förderung der Zwecke des erziehenden Unterrichts auf (1884 begründet mit G. Richter, dann mit H. Meier, jetzt herausgegeben von W. Fries und R. Menge; Fricks eigene Arbeiten in: Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 1893): sie sollten zu möglichst freiem Austausch wertvoller Mitteilungen aus der Theorie und Praxis des Unterrichts Gelegenheit geben. Auf Psychologie und Ethik begründete Kenntnis vom Wesen der zu bearbeitenden Schülerseele im allgemeinen, sowie Kenntnis des von der insbesondere zu bildenden mitgebrachten Erfahrungsgehaltes, vor allem des heimischen Erfahrungskreises als der ursprünglichsten Erkenntnisquelle, Aufbau eines geschlossenen Gedankenkreises, klare Begriffe, Typen, Interessen, Gliederung und Konzentration, Formalstufen, das bildete die angelegentlichste Sorge dieser Richtung (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 864).

Dagegen war H. Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten (1886) wesentlich bemüht, das naturwissenschaftliche Denken und die naturwissenschaftliche Methode auf Unterricht und Erziehung anzuwenden, die naturwissenschaftlichen Errungenschaften ausgedehnt zu berücksichtigen, auch besonders der körperlichen Erziehung gerecht zu werden, weshalb es eingehend von der Einrichtung der Schulgebäude, der Gesundheitspflege in der Schule, von dem Verhältnis von Schule und Haus und vom Turnen handelt. Es will nirgends bloße Theorie vortragen; alles sei aus der Praxis erwachsen und speziell aus den Bedürfnissen langjähriger theoretischer und praktischer Einführung junger Lehrer in das Lehramt. Endlich giebt A. Baumeisters Handbuch eine Geschichte des höheren Schulwesens, eine theoretische und eine praktische Pädagogik, die Didaktik und Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer (seit 1895).

Von dem wachsenden Interesse an den Fragen der Pädagogik zeugte, daß sich die Notwendigkeit eines besonderen Repertoriums ergab: C. Rethwischs Jahresberichte über das höhere Schulwesen (seit 1886) sind in dieser Beziehung hochverdienstlich. Dasselbe zeigte auch die Bildung von einzelnen Fachlehrervereinen,

Google

z. B. des der Religionslehrer, die 1878 zum erstenmal zusammentraten und später auch in den anderen preußischen Provinzen Nachahmung fanden.

Auch die Frage der Lehrervorbildung war wesentlich gefördert worden.[1] Außer dem ältesten Gymnasialseminar, dem am Grauen Kloster in Berlin, das seit Ostern 1898 mit dem K. Prinz-Heinrichs-Gymnasium in Schöneberg verbunden ist, waren zu den seit 1804 in Stettin, seit 1810 in Breslau, 1861 in Königsberg gegründeten unter dem Ministerium von Goßlers Seminare hinzugekommen 1884 in Danzig und Posen, 1885 in Kassel, 1888 in Münster, 1889 in Koblenz. Das Stettiner und das in Göttingen 1843 von F. Ranke gegründete wird von den Gymnasialdirektoren, die anderen von Provinzialschulräten geleitet.

Als Vorteile dieser Seminare bezeichnet W. Schrader die reiche Erfahrung, welche die leitenden Provinzialschulräte besitzen und die Förderung, die sie aus der näheren Kenntnis der Kandidaten für ihre Verwaltung entnehmen; daraus, daß diese in Bezug auf ihre praktische Ausbildung dem Gymnasialdirektor unterstellt seien, habe sich nie ein merklicher Nachteil ergeben. Auch für einige fachwissenschaftliche Weiterbildung in diesen Seminaren tritt er ein: ein zusammenfassendes Lesen eines Schriftstellers, die Lieferung und Besprechung eines Aufsatzes, der Bericht über eine wertvolle gelehrte Erscheinung habe etwas Anziehendes und Erfrischendes; zur Ergänzung des Universitätsstudiums möge der Schulrat den Kandidaten in übersichtlicher Erklärung vorführen, wie man Horaz, Sophokles, Tacitus, Ciceros Briefe in der I behandeln solle, um den Schülern zu einer Gesamtanschauung zu verhelfen und zu zeigen, welcher Gewinn diesen Autoren auch für andere z. B. geschichtliche Unterrichtszwecke zu entnehmen sei (Hum. Gymn. 1896, S. 53 f.).

Von entschiedenem Einfluß war, außer den älteren Seminaren z. B. in Jena (Gesch. der Erz. IV, 2, S. 870) der Vorgang H. Schillers gewesen, der 1876 in Gießen ein Seminar errichtete, welches am 20. April 1889 ein neues Statut erhielt, und noch mehr der O. Fricks, welcher 1881 das alte Seminarium praeceptorum bei den Franckeschen Stiftungen wieder ins Leben rief (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 881); auch das erhielt später eine neue Ordnung (vom 14. August 1891). Ebenso war von Einfluß die Erörterung der Frage auf der 38. Philologenversammlung in Gießen 1885, im Anschluß an einen Vortrag von Hampke (Verhandl. S. 137—166. 173—183). Außerdem bestanden an Fachlehrerseminaren der 1856 gegründete Kandidatenkonvikt in Halle, der 1884 mit dem Pädagogium des Klosters in Magdeburg verbunden wurde, für Religionslehrer, und das 1860—1878 von Herrig begründete, seitdem mit dem französischen Gymnasium in Berlin verbundene K. Institut zur Ausbildung von Lehrern der neueren Sprachen.

[1] P. Voß, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen. 1889. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte u. Erfahrung. 1890. W. Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. In A. Baumeisters Handbuch II, 1 1897.

Digitized by Google

Für den lateinischen Sprachunterricht hatte H. Perthes eine neue Methode vorgelegt (Zur Reform des l. U., zuerst Zeitschr. f. Gymn. W. XXVII, 1873 u. f. w.). Er nahm den Gedanken auf, daß das Lesebuch auch bei der Formenerlernung in die Mitte zu stellen und von ihm zur Grammatik überzugehen sei. Damit verband er erstens den Grundsatz: Wie die Sprache nicht denkbar ist ohne Sprechen, so Sprachunterricht nicht ohne Unterricht im Sprechen: das Vorsprechen der Sätze erleichtert das Behalten der Vokabeln, das Anhören der vorgesprochenen Sätze und das selbständige Lateinsprechen veranlaßt die Beziehungen der Wörter zum Satzganzen zu merken und fördert die stilistische Gewandtheit des Schülers. Es ist also eine Vorübersetzmethode: der Schüler hat nicht zu präparieren, sondern nur das vom Lehrer Vorgelesene und Vorgesprochene zu repetieren nach dem Grundsatz, daß er vom Konkreten zum Abstrakten geführt werden muß. Zweitens führt Perthes die gruppierende Repetitionsmethode ein: dem Schüler wird das durch die Lektüre Bekanntgewordene in mannigfach gruppierender Weise im Anschluß an das aus der Lektüre Neuzulernende wieder vorgeführt, auf Grund der psychologischen Thatsache, daß alle menschliche Erkenntnis auf der Apperzeption beruht. Durch eine lateinische Wortkunde im Anschluß an die Lektüre wird das Erlernen des Neuen wesentlich erleichtert, das Gelernte in einer alles Mechanische und Langweilige vermeidenden Weise immer wieder repetiert, und von der ersten Stufe an die Induktion geübt, der Geist von dem Besonderen zum Allgemeinen hingeleitet. Denn die Induktion hat drei Stadien: unbewußte Aufnahme der Einzelheiten durch Gesicht und Ohr; bewußte Aufnahme mit unbewußter Aneignung des Gesetzes; bewußte Erkenntnis des Gesetzes. Der Text ist in VI und V das Lesebuch, in IV Nepos und zwar Nepos plenior von Th. Vogel, in III Cäsars bellum gallicum. Das Prinzip für die Wortkunde ist in VI das Wort nach seiner grammatischen Endung (grammatisches Vokabular), in V nach seiner Endung und Ableitung (grammatisch-etymologisches Vokabular), in IV nach seiner Ableitung und Verbindung (etymologisch-phraseologisches Vokabular), in III nach seiner Ableitung, Verbindung und Bedeutungswandlung; im Zusammenhang des Satzes und nach seiner Beziehung zu wörtlicher Übersetzung und sinngetreuer Verdeutschung (lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde) ist sie ein Hilfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht. Anders gefaßt sind die methodologischen Grundsätze für den Anfangsunterricht: Beschränkung des Memorierstoffes auf die Primitiva und die grammatisch wichtigen Derivata; Angabe der Derivata der Lesestücke zu jedesmaliger beiläufiger Kenntnisnahme und daraus allmählich erwachsender, unbewußter Aneignung, einer besonderen Geisteskraft: man führt in Bezug auf die zu erlernenden Sprachgesetze so lange bestätigende Einzelfälle vor und hält Ausnahmen so lange zurück, bis sich aus der Fülle der Einzelwahrnehmungen ein instinktives Gefühl für das zu Grunde liegende Gemeinsame entwickelt hat —; grammatische Gruppierung sowohl der Primitiva als der Derivata; unmittelbare Anlehnung der Vokabeln an

die einzelnen Abschnitte der Lektüre; stetige etymologisch gruppierende Repetition des in vorangegangenen Pensen Vorgekommenen. Für den Lesestoff wird aufgestellt: der Inhalt desselben muß mehr beachtet werden. Er muß im Gesichtskreis des Knaben liegen. Stellt er sich nicht von selbst vollkommen lebendig vor die Seele, so muß er vom Lehrer veranschaulicht werden. Durch allmählich wachsenden Umfang der Sätze muß auf zusammenhängendes Denken hingewirkt werden. Überall, wo der deutsche Ausdruck vom lateinischen abweicht, ist eine doppelte Übersetzung nötig, eine wörtliche und eine sinngetreue. Dadurch wird die Beherrschung der Muttersprache gefördert. In VI und V werden deutsche Übungsbeispiele aus dem Buche ausgeschlossen; der Lehrer spricht die einfachen und kurzen deutschen Sätze vor. Sätze mit Derivatis sind erst dann zu verwenden, wenn eine ausgedehnte lateinische Lektüre mit methodischer Aneignung zahlreicher Derivata vorhergegangen ist. Vor der Einführung von Flexionsformen muß der Schüler längere Zeit im Erkennen der Formen bei der Lektüre und im selbständigen Bilden einzelner geübt sein, vor der der syntaktischen Regeln zuerst ebenso, dann durch Ausbildung des Gefühls für die allgemeinen Sprachgesetze mittels umfangreichen Sprachstoffes der Muttersprache. Gewisse Teile des Pensums der Formenlehre müssen wörtlich auswendig gelernt werden. Die Elementargrammatik soll nur solches enthalten und zwar nur das, dessen gedächtnismäßigen Besitz der Schüler zum Verständnis der Lektüre und zum eigenen Gebrauch der Sprache bedarf; auszuschließen sind alle Nebenformen, unnötigen Aufzählungen, viel Selbstverständliches, abstrakte Bestimmungen. Nur dann ist die memoria localis möglich. Die Darstellung der Spracherscheinungen muß eine wissenschaftlich richtige sein. Im vierten Artikel (1875, S. 160 ff.) giebt Perthes ein Muster für die 1., 2. und 6. Stunde. Der Lehrer liest aus dem ersten Übungsstück den ersten Satz Sicilia est insula mit möglichst deutlicher Aussprache und Beachtung der Quantität vor; zwei bis drei Schüler wiederholen ihn, wobei streng auf korrektes, deutliches Aussprechen jedes Buchstaben, besonders der Endung zu halten ist. Dann übersetzt ihn der Lehrer Wort für Wort vor, mehrere Schüler genau ebenso nach. Bei Insulae sunt saepe patria nautarum wird (Veranschaulichung des Inhalts) hinzugefügt z. B.: Von den Bewohnern Englands sind sehr viele Matrosen, Steuerleute und Kapitäne; bei Ignavia est saepe causa inopiae Wer nicht arbeitet, verdient nichts und kommt deshalb bald in Not. Aquilis et columbis sunt alae ist zuerst wörtlich (sind), dann sinngetreu (haben Flügel) zu übersetzen und von dem repetierenden Schüler sind regelmäßig beide Übersetzungen zu geben. Nach Übersetzung des ganzen Stückes wird Wortkunde getrieben: der Lehrer liest ein Wort nach dem anderen vor, die Schüler wiederholen es. Als Hilfe wird auf das verwandte deutsche Wort hingewiesen (insula, aula, Europa, an dem nichts, Sicilia, an dem nur die Endung geändert ist). Nachdem die Schüler für sich die neun Primitiva durchgelesen haben, fragt der Lehrer bei geschlossenen Büchern ab, wie die deutschen Wörter lateinisch

heißen. Dann wird in der Grammatik mensa vom Lehrer vorgelesen und von den Schülern wiederholt. Beim Gen. Pl. erinnert er an nautarum, zum Dat., Acc. und Voc. Sing. an O regina, da ancillae pecuniam. Dann schreibt der Lehrer die Formen an die Tafel und mens-ae mit unterstrichener Endung. Dann wird das Paradigma von einzelnen Knaben von der Tafel abgelesen und zuerst von einem der geweckteren ohne die Tafel aufgesagt. Häusliches Pensum: Memorieren des Eingeprägten, der neun Primitiva, und das Paradigma mensa, und Lesen der Derivata. Von der 2. Stunde an wird immer mit Flektierübungen begonnen, bei Erweiterung des grammatischen Pensums 5—10 Minuten. Das Paradigma wird zuerst ohne, dann mit Deutsch aufgesagt, ein- oder zweimal von einzelnen, dann im Chor. Sind die Formen der Reihe nach einigermaßen geläufig, so wird nach ihnen außer der Reihe gefragt, mit einer kleinen Pause. Z. B. Frage: des Tisches? Antwort: mensae des Tisches. Oder Fr.: die Tische? Antw.: erstens mensae die Tische, nom. plur.; zweitens mensas die Tische, acc. plur.; so ist der Schüler weit weniger in Gefahr, lego multi libri zu übersetzen. Man frage auch: mensa, gen. plur.? Antw.: mensarum der Tische. Nach dem Paradigma folgt das Überhören der aufgegebenen Primitiva in der Form: der Hof? Antw.: aula, aulae, fem., der Hof. Einen Schüler fragt man mehrere Vokabeln nacheinander nur, wenn er die erste nicht gewußt hat; wer mehr als drei oder bei Repetitionen als zwei nicht weiß, ist aufs strengste zu bestrafen; er soll wissen, daß ihm zwar nur ein sehr geringes Maß häuslicher Arbeiten obliegt, dies aber mit der größten Gewissenhaftigkeit täglich zu absolvieren ist. Bei der alten Zahl von zehn lateinischen Wochenstunden wird das Erforderliche zur Not gelernt, aber nicht Arbeiten. Auf das Überhören (etwa 10—15 Minuten) folgt das Vorsprechen der am Tage zuvor durchgenommenen lateinischen Sätze. Obwohl die Derivata nicht memoriert worden sind, werden doch einzelne Knaben die vorgesprochenen Sätze übersetzen können, um so leichter, je mehr der Inhalt ihnen lebendig geworden ist. In dem Satze Columbae et gallinae sunt incolae aularum hat er columba und gallina memoriert und kennt alle Endungen. Diese bekannten Bestandteile sind ausreichend, um nach dem Gesetze der Ideenassociation den Gedanken vom vorigen Tag zu reproduzieren: die Tauben und die Hühner (oder T. und H.) sind Bewohner der Höfe. Dies Ganze reproduziert dann wieder das vorher noch unbekannte Einzelne. Ist der Satz von einem oder zweien übersetzt, so beantwortet auch der weniger Begabte die Fragen: was heißt columbae et gallinae? Was et? Was sunt incolae? Was sunt? Die Aufgabe ist: Wiederholung, so daß der Schüler die Sätze nicht nur fließend lesen, übersetzen und verdeutschen, sondern auch von jedem Substantivum genaue Rechenschaft über Kasus und Numerus geben kann.

In der 6. Stunde wird ein etwa halbstündiges Extemporale gemacht: vier oder fünf der leichtesten gelesenen Sätze werden lateinisch diktiert und geschrieben und vom Schüler auf der gegenüberstehenden Seite übersetzt. Die Aufgabe ist,

Digitized by Google

beides vollkommen richtig zu machen. Nach 1 oder 2 Monaten fügt man einzelne Formfragen hinzu, dann auch einen oder zwei leichte deutsche Sätzchen, zunächst Retroversionen und kleine Umformungen, monatelang nur so, daß der Schüler das Adjektiv mit dem Substantiv in Übereinstimmung zu bringen und das Objekt in den Accusativ zu setzen hat. Man kann tags zuvor eines der zuletztgelesenen Stücke als das bezeichnen, aus dem die Sätze sein werden. Nach dem Extemporale mache man eine kleine Pause; ist noch Zeit, so kann man einige der Sätze mündlich übersetzen lassen.

Etwa von der 3. Woche ab ist das Abfragen der Primitiva stets mit kleinen grammatischen Übungen zu verbinden.

Das Ziel für VI ist folgendes: 1. Der Schüler muß von den gelesenen Stücken 1—112 jeden nicht besonders schwierigen Satz mit sicherem grammatischem Verständnis übersetzen, nachdem ihm die etwa nicht in der Erinnerung gebliebenen Derivata angegeben worden sind; 2. einige ihm vorgesprochene leichtere lateinische Sätze aus diesen Stücken richtig niederschreiben und übersetzen; 3. einige deutsche Sätzchen mit den elementaren syntaktischen Verhältnissen mündlich und schriftlich ins Lateinische übersetzen; 4. etwa zwanzig bis dreißig Formfragen aus dem in den Stücken vorgekommenen Teil der Formenlehre schlagfertig und fehlerfrei beantworten, und 5. jedes Primitivum aus denselben, das deutsch gefagt wird, lateinisch mit seiner grammatischen Bezeichnung oder umgekehrt deutsch übersetzen.

Obwohl die westfälische Direktorenkonferenz 1877 urteilte, die Perthesschen Reformvorschläge seien zu verwerfen, die Lesebücher für VI und V zur Einführung nicht geeignet, doch mit dem Zusatz: jene enthalten viele für die Behandlung des lateinischen Unterrichtes beachtenswerte Winke und Ausführungen, wurde die Methode doch an manchen Orten eingeführt, und zwar mit günstigem Erfolg (s. E. Naumann, Zeitschr. f. G. W. 1881), in Berlin und in Frankfurt a. M. im städtischen Gymnasium von T. Mommsen; hier hatte sie infolge von Beratungen von Direktoren und Lateinlehrern auch anderer Anstalten 1886 manche Verbesserungen erfahren.

Die nach des Ministers Rede veröffentlichte und von Fr. Lange und Th. Peters, Generalsekretär des Vereines deutscher Ingenieure, unterzeichnete „Denkschrift zur Begründung eines Vereins für Schulreform" (u. a. Päd. Arch. 1889, S. 480—488) — dessen innere Disharmonie aus der Versicherung von Schenckendorffs ersichtlich war, auch er könne die Heidelberger Erklärung unterzeichnen, weshalb er später von den Leitern des Vereins nicht mehr als sein Vertreter anerkannt wurde — gab zum erstenmal ein deutliches Bild von der gedachten, sich wesentlich an die norwegische anschließenden Organisation. Eine gerechtere Lösung der Berechtigungs-

frage werde sich von selbst ergeben, wenn man mit vereinten Kräften zunächst hinarbeite auf die Einrichtung einheitlicher Mittelschulen. „Darunter verstehen wir folgendes: die ersten sechs Jahreskurse der jetzigen neunklassigen Schulen erhalten den gleichen Lehrplan und werden zu selbständigen Mittelschulen zusammengefaßt, während die letzten drei etwa unter denselben Namen als Gymnasien und Oberrealschulen getrennt fortbestehen und die Reife für die Universität wie für die technischen Hochschulen verleihen. Der Lehrplan wird der doppelten Aufgabe zu genügen haben, daß er 1. allen Schülern eine möglichst in sich abgerundete Bildung giebt und 2. durch rechtzeitige Einschiebung von fakultativem Unterricht in Latein, Griechisch oder Realfächern diejenigen Schüler, welche später in eine höhere Schule übergehen wollen, für diese vorbereitet.“... Durch solche Reform — wie sie übrigens schon 1886 von dem Verein deutscher Ingenieure, zum Teil im Anschluß an eine Denkschrift Holzmüllers vorgeschlagen worden war, nur daß der letztere sie als Endziel für eine noch ferne Zukunft aufstellte — werden folgende Vorteile gewonnen: 1. Die Eltern brauchen nicht mehr schon im beginnenden 10. Lebensjahre ihrer Söhne über deren Beruf zu entscheiden, sondern behalten Zeit bis zum vollendeten 15., wo sich dann Neigung und Beruf um vieles deutlicher erkennen läßt und jedenfalls eine Wahl ohne Gewissensbedenken getroffen werden kann. Nur über die Wahl der fakultativen Fächer (Latein und Realien im 4., Griechisch im 6. Schuljahr) wird Entscheidung getroffen werden müssen, doch wird sie leicht sein im Vergleich zu der jetzigen verantwortungsvollen. 2. Endet der Schulbesuch mit dem Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis und wendet sich der Schüler einem praktischen Berufe zu, so bringt er nicht ein Stückwerk von lauter Anfängen und Abneigung gegen gewerbliche Berufe, sondern einen abgerundeten geistigen Besitz mit, wie er ihn besser in diesem Lebensalter auf keine andere Weise hätte erwerben können. 3. Die Gefahr der Überbürdung droht weniger, als bei irgend einem Lehrplane, der für einen sechsjährigen Unterricht eine möglichst in sich abgeschlossene Bildung anstrebt. 4. Der ungesunde Zudrang zu den gelehrten Berufen und höheren Staatsämtern, der gegenwärtig das gelehrte Proletariat schafft, wird dadurch vielleicht ganz abgedämmt, sicher aber erheblich vermindert, weil die gewonnene Bildung niemand nötigt, aus Unfähigkeit zu praktischen Berufen sich gegen Neigung und bessere Einsicht zu einem gelehrten Berufe fortschieben zu lassen. Dem jetzt so häufig verbreiteten Gymnasialstolz wird der Boden genommen (vgl. dagegen A. Petersilie I, S. 114 Anm.), überhaupt ein freierer Inhalt für den Begriff Bildung geschaffen, so daß die jetzt so stark ausgeprägte Anmaßung des einseitig klassizistischen Bildungsbegriffes in sich zusammenfällt und mit ihr die inhaltsleeren Standesrücksichten, die bisher bei Juristen, Architekten und zumal bei Medizinern eine unbefangene Erwägung der Frage verhindert haben, ob diese Berufe nicht ebensogut von den Realgymnasien oder Oberrealschulen wie von Gymnasien ihre Studienberechtigung nehmen könnten. Eine einheitliche Mittelschule

schafft . . . mehr Duldung und gegenseitiges Verständnis unter allen Gebildeten und bahnt dadurch eine innere Aussöhnung unter den gebildeten Ständen an. . . . 5. Den städtischen Behörden bietet sie eine erhebliche Ersparnis und allen ortsansässigen oder auf dem Lande wohnenden Eltern eine nicht hoch genug anzuschlagende Erleichterung. Der preußische Kultusminister soll gebeten werden, „möglichst bald durch ausgedehnte praktische Versuche nach Art der im Altonaer Realgymnasium angestellten ermittelt zu sehen, ob bei Beginn des lateinischen Unterrichts in U III, des griechischen in U II, und bei verstärktem Unterricht dieser Sprachen in den oberen Klassen noch genügende Ergebnisse für diejenigen Zweige der akademischen Studien, welche der alten Sprachen bedürfen, geliefert werden können". Nichts beweise mehr, heißt es in einer Anmerkung, die Notwendigkeit energischer und unablässiger Bemühung in der Schulreformagitation, als jene Sitzung des preußischen Landtages, in der die vorhandenen Übelstände allseitig anerkannt, wirksame und baldige Abhilfe aber von seiten der Staatsregierung nicht in Aussicht gestellt worden sei.

Am 4. April 1889 zweigte sich nun von der „Deutschen akademischen Vereinigung" der „Verein für Schulreform" unter der Leitung von Fr. Lange und Th. Peters ab, mit der von ersterem redigierten „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen". Am 3. Oktober richtete er an den Minister die erwähnte Bitte, Versuche zu gestatten, unter Beifügung eines von Dr. Kühn in Wiesbaden entworfenen, doch nicht für endgültig ausgegebenen Lehrplanes für ein Gymnasium:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	Lehrpl. von 1882
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch	4	4	3	3	3	2	2	3	3	27	21
Lateinisch	—	—	—	7	7	8	8	8	8	46	77
Griechisch	—	—	—	—	—	7	8	8	8	31	40
Französisch	8	8	6	4	4	2	2	1	1	36	21
Englisch	—	—	4	3	3	—	—	—	—	10	—
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30	28
Rechnen und Mathematik	5	6	6	5	5	4	3	3	3	40	34
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	18
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	6
	29	29	31	32	32	30	30	30	30	278	268

Wer die Stundenanzahl für das Französische in VI und V als zu hoch ansehe, könnte dafür die Realien verstärken. Das Englische wird von U II an fakultativ. Das Französische könnte es in I ebenfalls werden zu Gunsten der alten

Google

Sprachen. Die, welche nach U II austreten wollen, haben statt Griechisch Englisch in 4 und Zeichnen in 2 Stunden. Man bemerke, daß die Naturwissenschaften des Lehrplanes von 1882 als ausreichend bedacht angesehen werden. Für den realistischen Lehrplan wird der von Altona adoptiert, der sich bewährt habe, aber in U II für Deutsch, Latein, Französisch und Mathematik etwas andere Stundenzahlen hat.

Eine andere Richtung, der „Allgemeine deutsche Verein für Schulreform: die Neue deutsche Schule", die weitherziger die Vereinsziele nicht allzu sehr eingegrenzt sehen wollte, aber am 4. April nicht zum Worte zugelassen wurde, konstituierte sich nunmehr selbständig (15. April 1889) mit der Zeitschrift: „Die N. d. Sch., herausgegeben von H. Göring in Verbindung mit Geheimrat Esmarch, Professor Preyer, Schulrat Bauer und Gymnasialdirektor Schmelzer" (1889—1896). Diese „deutsche Lebensschule", das „Ergebnis umfassender praktischer und pädagogischer Erfahrung, umfassender Studien in den Hauptgebieten der Wissenschaft unserer Zeit, neben der unbewußten Neufindung der Grundgedanken als das Ergebnis nachträglich bewußter Anknüpfung an die gesicherte Vorarbeit der Vergangenheit und als das Ergebnis einer von einem weitbeherrschenden Höhepunkt aus gewonnenen Übersicht über das ganze weitverzweigte Getriebe der Menschenbildung", sollte alle Schwierigkeiten lösen. Das Prinzip war: das Kind soll auf der breitesten Grundlage der Erfahrung und Anschauung in die heutige Kulturwelt eingeführt werden. Da beim Kinde die phantasievolle Auffassung der Dinge vorwiegt, beim Knaben das realistische Begreifen, beim Jünglinge das denkende Durchdringen dessen, was ihm nahe tritt, so ist das Kind durch Spiele zu erziehen, der Knabe durch Beschäftigung mit den nächstliegenden Thatsachen des gegenwärtigen Lebens; erst an den Jüngling darf die Reflexion über das Geistesleben der Gegenwart und Vergangenheit herantreten. Auf der ersten Stufe (6.—14. Lebensjahr), die zugleich der Kulturstufe des Ackerbaues und Handwerks entspricht und auf den Fröbelschen Kindergarten folgt, wird 1 Jahr im Schulgarten zugebracht und die darin gewonnenen Erfahrungen in theoretischem Unterricht von täglich 1, dann 2 und 3 Stunden verarbeitet. Von da aus, wie durch die Benützung eines Aquariums und Terrariums, läßt man das Kind zu den Grundzügen der Botanik und Zoologie kommen und im Zusammenhang damit zu einer lebensvollen Vorstellung von Gott als dem Vater und Erhalter. Eingehende Bekanntschaft mit dem Schulgebäude und seiner Umgebung begründet geographische Einsicht; Erzählungen und Märchen befestigen den Vorstellungskreis. Dazu kommen Rechnen, Zeichnen und Lieder; im 2. Schuljahr Lesen und Schreiben. Von da bis zum 8. Lebensjahr wird vormittags der Unterricht in den Elementarfächern auf Grund der praktischen Erfahrungen fortgesetzt, nachmittags folgen Handfertigkeits- und militärische Übungen, Turnen und Jugendspiele (auch Segeln, Rudern, Radfahren, Reiten), Messen der räumlichen Ausdehnung der nächstliegenden Landgebiete, Flüsse und Seen, Besuch

von Fabriken, Handwerkstätten und anderen Anlagen. Mit dem landwirtschaftlichen Unterricht (die Schule ist als auf dem Lande befindliches Internat gedacht, etwa wie Schnepfenthal) wird eine mehr oder weniger ausgedehnte Viehzucht verbunden; die Pflege des Kleinviehs und Geflügels, welche die Schüler unter gewissenhafter Aufsicht übernehmen, soll sie zur Pflichttreue gewöhnen. Die zweite Stufe (14. bis 16. Lebensjahr), zugleich die Kulturstufe des Handels, bildet einen Durchgang für technische Berufe, den Kaufmannsstand und für Militärschulen; sie betont die diesen Bildungskreisen nächstliegenden Bildungsstoffe, aber mit dem Blick auf eine abgerundete allgemeine Bildung. In der Religion soll religiöse Gesinnung gepflegt werden durch talentvolle Vorführung religiöser Charaktere, im Deutschen kommt es auf Erzielung der Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck an, daher freie Vorträge und Darstellung leichter Dramen; in der Geschichte geht man von der Gegenwart rückwärts; in den fremden Sprachen ist Sprechen das erste. Zuerst Englisch, dann Französisch; Italienisch ist fakultativ. Die dritte Stufe (16. bis 20. Lebensjahr) bildet die Vorbereitung für den gelehrten Beruf — Kulturstufe der höheren Bildung als letzte Abstufung der Gesamtkultur. Für sie gilt noch in höherem Maße, daß die deutsche Sprache in den Vordergrund gestellt wird. Griechisch und Lateinisch lernen nur künftige Theologen und Philologen, ersteres 4, letzteres 3 Jahre lang; das Ziel ist Verständnis der Odyssee und des Livius. Ein lauter Wortführer für diesen doch augenscheinlich recht phantastischen Plan war ein Mann der exakten Wissenschaften, der Physiologe Preyer, dessen Unbekanntschaft mit der wirklichen Schule und ihren Leistungen G. Richter unwiderleglich nachgewiesen hat (Naturwissenschaft und Schule, Päd. Arch. 1889, S. 436—469). Am ausführlichsten widerlegt diese Pläne A. Petersilie I, S. 83—132: Reform des Unterrichtswesens.

Indessen suchten auch die Schulmänner für die großen Probleme des Schulwesens eine Lösung. Man machte den Versuch, ob sich nicht der Streit des Realgymnasiums gegen das klassische durch eine andere Organisation wegschaffen ließe. Diese Aufgabe stellte sich ein der Mitgliederzahl nach kleiner, aber um so sachkundigerer Verein, der auf Anregung von Professor Koschwitz am 6. Oktober 1886 gegründete Einheitsschulverein, zu welchem z. B. Schiller, Uhlig, Frick und als thätigster Vertreter und Herausgeber der „Schriften des deutschen Einheitsschulvereins" (sieben Hefte) F. Hornemann gehörte. Nach seiner Darstellung in der Schrift: Die einheitliche höhere Schule (Päd. Archiv 1886 H. 8) und in W. Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik I, S. 779—783 erstrebte er die Verschmelzung des Gymnasiums und des Realgymnasiums in einer die Vorzüge beider verbindenden und alle Unterrichtsfächer beider beibehaltenden, besonders aber das klassische Altertum und damit eine der wichtigsten Grundlagen der modernen und unserer deutschen Kultur hinreichend berücksichtigenden Anstalt, die auf alle Zweige des akademischen Studiums vorbereiten und neben der nur noch die lateinlose Realschule bestehen sollte. Sie sollte ermöglicht werden durch

Ausscheidung alles Unnötigen und Fachwissenschaftlichen aus dem Lehrstoff, durch Verteilung der pädagogisch-didaktischen Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichtes auf die einzelnen Sprachen je nach ihrer Eigentümlichkeit, durch Herstellung möglichst fruchtbarer Beziehungen der Unterrichtsfächer unter einander und endlich durch bessere theoretische und praktische Vorbildung der Lehrer. Im einzelnen sollte Zeichnen über IV hinaus bis UII (in V 3, dann je 2 Stunden) und Englisch von UII an (mit je 2 Stunden) obligatorisch sein, Deutsch in VI und V je 4, in IV 3, in I je 5 Stunden, Mathematik in allen Klassen 4 Stunden haben, dagegen Lateinisch in III auf 7, in II und I auf 6, also im ganzen auf 63, Griechisch im ganzen auf 36, um 4 Stunden herabgesetzt werden. Methodisch handelte es sich darum, „die großen Grundsätze der Anschaulichkeit des Unterrichts, des induktiven Lehrverfahrens, der Verbindung des Sach- und Formunterrichts, des Ausgehens von der Heimat und Erfahrung des Schülers, der Konzentration und der Beziehung alles Unterrichts auf die Anbahnung eines geschichtlichen Verständnisses der Gegenwart" in die Praxis einzuführen.

Wohl im Anschluß an die Ausführungen des Ministers über die lateinlosen Schulen gründete der Gewerbeschuldirektor Holzmüller den Verein zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens (4. und 5. Oktober 1890), mit einer von Weidner redigierten Zeitschrift.

So schlugen denn verschiedene Richtungen eine Änderung des Bestehenden vor. Da wurde von maßgebendster Seite ein anderer Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt.

Die Dezemberkonferenz in Berlin von 1890.

In einer Ordre an das Staatsministerium vom 1. Mai 1889 erklärte Kaiser Wilhelm II., schon länger habe ihn der Gedanke beschäftigt, die Schule nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie werde sie durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber sie müsse weitergehen und bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung beizubringen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen verderblich seien. Sie müsse nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen könne, und der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen seien, in fortschreitender Entwickelung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben; sie müsse durch statistische Thatsachen nachweisen, wie wesentlich und konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem



monarchischen Schutze sich verbessert haben. Dazu diene, wenn sie 1. im Religionsunterricht die ethische Seite mehr hervortreten lasse und den Memorierstoff auf das Notwendige beschränke, und 2. die vaterländische Geschichte, insonderheit auch die unserer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung seit Beginn des Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozialpolitischen behandle. Durch Darlegung einschlagender praktischer Verhältnisse werde schon der Jugend klar gemacht werden können, daß ein geordnetes Staatswesen mit einer sicheren monarchischen Leitung die unerläßliche Vorbedingung für den Schutz und das Gedeihen des einzelnen in seiner rechtlichen und wirtschaftlichen Existenz, dagegen die Lehren der Sozialdemokratie praktisch nicht ausführbar seien und, wenn sie es wären, die Freiheit des einzelnen bis in seine Häuslichkeit hinein einem unerträglichen Zwang unterworfen würde.

Das Staatsministerium bestimmte nun (27. Juli 1889) für die höheren Schulen: 1. Der Religionsunterricht muß den Nachdruck auf die lebendige Annahme und innerliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten legen und die apologetische und ethische Seite besonders berücksichtigen; unter merklicher Verringerung des Lehrstoffes, namentlich durch Ausscheidung des zur Aneignung religiöser Streitfragen führenden kirchen- und dogmengeschichtlichen Stoffes ist der Unterricht, soweit er sich auf Geschichte stützt, auf die für das kirchlich-religiöse Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge zu beschränken. 2. Der Geschichtsunterricht, den (im Einklang mit einer Reihe von Beschlüssen verschiedener Direktorenversammlungen, s. Verhandlungen S. 281) schon eine Ministerialverfügung vom 30. April 1887 bis 1871 auszudehnen befohlen hatte, ist bis zum Regierungsantritt Sr. Majestät fortzuführen und von der Zeit des Großen Kurfürsten ab zu erweitern; die wichtigeren Thatsachen sind schon in den mittleren Klassen vorzuführen; die Entwickelung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, insbesondere vom Beginn des Jahrhunderts bis zur Alters- und Invalidenversorgung von 1889 ist darzustellen; in der Prima muß dies ausführlicher geschehen. Die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorien einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstandes zu erfolgen. Der anderweitige Lehrstoff der Geschichte wird entsprechend verringert. Auf die Durchführung des Grundsatzes, daß die Geschichte und Litteratur nicht formell und gedächtnismäßig, sondern inhaltlich und ethisch erläutert werde, ist mit Nachdruck hinzuarbeiten (genehmigt durch Ordre vom 30. August 1889).

Die den höheren Schulen damit gestellte Aufgabe, „nicht bloß höher gebildete, sondern auch geistig gesammelte und sittlich gefestigte Persönlichkeiten" zu erstreben, womit „alle ihre wissenschaftliche Arbeit in den Dienst der Erziehung zu treten hat", war freilich etwas von denkenden Schulmännern längst theoretisch und praktisch Anerkanntes; da aber über die zur Erreichung dieses Zieles einzuschlagenden Wege verschiedene Ansichten herrschten, so wurde nun auf den Vortrag des Ministers

eine gemeinsame Beratung von Männern verschiedener Lebensstellung genehmigt, die die Vorschläge zur Verbesserung des höheren Schulwesens begutachten sollten. An den Beratungen nahmen außer dem Minister und seinen Kommissaren (in erster Linie dem ersten Referenten, Geheimerat Stauber)[1] und denen anderer Ministerien (3 aus dem des Krieges und je 1 aus dem der Finanzen und dem für Handel und Gewerbe, 2 aus dem für Landwirtschaft) 43 Mitglieder teil, von denen 23 Männer der Schulverwaltung und der Schule (20 im Amt befindliche Schulmänner, davon 5 Provinzialschulräte, 14 Anstaltsvorstände — 9 von Gymnasien, 5 von Realanstalten — 1 Gymnasialoberlehrer —, 2 gewesene Oberlehrer, 1 Universitätskurator), 7 Professoren — 6 von Universitäten —, 5 Theologen, 1 Geheimer Sanitätsrat, Vorsitzender des deutschen Ärztevereins, 3 Vertreter der Großindustrie, 1 Abgeordneter (Vorsitzender des Vereins für deutsche Jugendspiele), 1 Regierungsrat a. D. und 2 Privatgelehrte waren. Zu den vom Ministerium vorbereiteten 14 Fragen hatten die Berichterstatter 272 Thesen aufgestellt. Die Verhandlungen der Konferenz (vom 4.—17. Dezember 1890; s. die stenographischen „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts". Berlin 1891. 800 S.) erhielten jedoch gleich in der ersten Sitzung eine unvorhergesehene Richtung, indem der Monarch in höchsteigener Person seine Reformgedanken in längerer Rede darlegte und ähnlich wie sein großer Ahn 111 Jahre zuvor (s. o. S. 157) das höhere Schulwesen bestimmte (Verh. S. 70—76).

Er sprach, freilich in ganz anderem Sinne als Friedrich der Große, „als Eingeweihter". Denn nach den Mitteilungen des Geheimrat Hinzpeter, des pädagogischen Beraters seiner fürstlichen Eltern hatte man für den am 27. Januar 1859 geborenen künftigen Thronerben grundsätzlich „mit Beiseitesetzung jeder anderen Rücksicht, die früher hätte vorwalten dürfen, diejenige Erziehungsweise gewählt, welche die sicherste Gewähr biete für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte". Dieses Ziel konnte unzweifelhaft nur durch die altklassische Bildung erreicht werden, „die so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können". Der Prinz sollte auf dem Gymnasium suchen „die strenge Disziplin des Geistes, die der altsprachliche Unterricht allein im stande schien zu gewähren, eine gewisse Übung in der Lösung geistiger Aufgaben und ein gewisses Streben nach wahrem Erkennen und Wissen"; daneben hoffte man, „es werde sich dort eine historische Weltanschauung in ihm ausbilden, mit einem gewissen Verständnis für die Verhältnisse seiner Zeit". So war denn Prinz Wilhelm,

[1] Johann Stauder, 1829 geboren und auf dem Gymnasium zu Mainz gebildet, studierte in Heidelberg Philologie und Geschichte, wurde 1858 Lehrer und zweiter Erzieher der Söhne des Fürsten Karl Anton von Hohenzollern, seit 1857 Lehrer am Gymnasium zu Bonn und an dem Marzellen-G. zu Köln, 1864 Direktor des G. zu Emmerich, 1871 des Kaiser Karls-G. zu Aachen, 1874 Provinzialschulrat in Koblenz, 1875 vortragender Rat im Unterrichtsministerium für die katholischen höheren Schulen der Rheinprovinz, Westfalens, Posens und Schlesiens, 1897 Ministerialdirektor, starb den 22. Januar 1897. S. Hum. G. 1897, S. 31 ff.

1873 von Lehrern des Joachimsthaler Gymnasiums privatim vorbereitet, im Herbst 1874 in die Obersekunda des Gymnasiums in Kassel unter dem Direktor G. Vogt, dem bekannten Ratkeforscher, eingetreten und hatte im Januar 1877, also in einem außerordentlichen Termin, der es unmöglich machte, z. B. in der Geschichte das ganze Pensum durchzunehmen, mit seinen Kameraden die Abiturientenprüfung bestanden, wobei er sich selbst das Zeugnis geben konnte, er habe „redlich gethan, was in seinen Kräften stand". Andererseits bezeugte der Erzieher die dankbare Anerkennung aller Beteiligten, daß das Gymnasium „an diesem doch sehr eigenartigen und sehr eigentümlich gestellten Schüler seine Schuldigkeit redlich gethan und die großen auf dasselbe gesetzten Hoffnungen in hohem Maße erfüllt habe (Verh. S. 251).

Das war also auch die Empfindung des Kaisers, und wenn er vorübergehend Gymnasien ohne Griechisch den Vorzug gab, so verschloß er sich nicht der nahe gelegten Erwägung, daß diese Bevorzugung die kaum errungene Einheit Deutschlands auf diesem Gebiete zerstören würde.[1] Im Gegenteil erklärte er jetzt das Realgymnasium „als eine Halbheit, mit der man nur Halbheit der Bildung erreiche, die Halbheit für das Leben nachher gebe", abschaffen zu wollen. Aber jene dankbare Anerkennung schloß nicht aus, daß er an dem zeitgenössischen klassischen Gymnasium schwere Mängel sah. Besonders in nationaler Beziehung: bis 1870, sagte er, habe es auch hierin seine Schuldigkeit gethan, seien die Lehrerkollegien die Träger des Einheitsgedankens gewesen, mit dem sie auch die Schüler erfüllt haben. Seitdem habe die Schule der Jugend nicht mehr klar gemacht, daß das neue Staatswesen da sei, erhalten zu werden, und es haben sich zentrifugale Tendenzen entwickelt, da die Schule „nicht von vornherein das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernommen habe". „Die Hauptschuld tragen die Philologen, die als beati possidentes hauptsächlich auf das Lernen und Wissen, aber nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens den Nachdruck gelegt haben." ... Dem Verlangen, daß die Jugend doch einigermaßen praktisch für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, setzen sie entgegen, Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes, werde diese ordentlich betrieben, so wäre der junge Mann im stande, alles fürs Leben Notwendige zu leisten. Es fehle vor allem an der nationalen Basis; die bisherige, „die klösterliche Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu," sei es nicht mehr. In der Geschichte, Geographie und Sage werde das Vaterländische vernachlässigt: „Der Große Kurfürst war zu meiner Schulzeit nur eine nebelhafte Erscheinung, der Siebenjährige Krieg lag bereits außerhalb aller Betrachtung, die Geschichte schloß mit der französischen Revolution. Die Freiheitskriege, die das

[1] Nach zuverlässiger privater Mitteilung. Vgl. aber die Angabe von A. Baumeister (Handbuch I, 2, S. 237), schon vor 1883 habe sich der Kaiser gegen das Realgymnasium ausgesprochen.

Digitized by Google

wichtigste sind für den jungen Staatsbürger, wurden nicht durchgenommen.... Das ist aber gerade das punctum saliens. Warum werden denn unsere jungen Leute verführt? Warum tauchen so viele unklare, konfuse Weltverbesserer auf? Warum wird immer an unserer Regierung herumgenörgelt und auf das Ausland verwiesen? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände sich entwickelt haben und daß die Wurzeln in dem Zeitalter der französischen Revolution liegen." — Die Gymnasien haben „das Übermenschliche geleistet und eine allzustarke Überproduktion der Gebildeten zu stande gebracht", so daß wir ein Abiturientenproletariat (Ausdruck des Fürsten von Bismarck) haben.... Sie leiden „an dem ungeheuern Ballast von Schülern", die nur die Berechtigung zum einjährigen Heeresdienst erhalten wollen. Die Erziehung und Charakterbildung sei unmöglich, wo dreißig Knaben in der Klasse seien und ein großes Pensum zu bewältigen haben, und außerdem oft junge Leute unterrichten, deren Charakter noch häufig selbst ausgebildet werden müsse. „Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein," sage Geheimrat Hinzpeter. Ein weiterer großer Übelstand sei die Überbürdung. Die Abiturienten in Kassel haben außer 6 Schulstunden täglich 5½—7 Stunden auf die häuslichen Arbeiten verwenden müssen, Leistungen, die man auf die Dauer jungen Leuten nicht aufbürden könne. Ein Abiturient habe im Laufe seiner Schulzeit etwa 25000 Schul- und Hausarbeitsstunden, und darunter nur ungefähr 657 Turnstunden gehabt — ein Übermaß der geistigen Arbeit, das entschieden herabgedrückt werden müsse. In Tertia und Quarta betrage die wöchentliche Stundenzahl durchschnittlich 32, in einzelnen Anstalten 35, in der Tertia des Realgymnasiums 37. Auf die Dauer könne auch ein Erwachsener eine solche Arbeit nicht aushalten. „Die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten, namentlich der Kurzsichtigkeit, sind wahrhaft erschreckend und für eine Anzahl fehlt es noch an einer Statistik. Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen. Diese Masse der Kurzsichtigen ist meist nicht zu brauchen, denn ein Mann, der seine Augen nicht brauchen kann, wie will der nachher viel leisten? In Prima steigert sich in einzelnen Fällen die Kurzsichtigkeit bis auf 74 Prozent.... Die Männer sollen nicht durch Brillen die Welt ansehen, sondern mit eigenen Augen, und Gefallen finden an dem, was sie vor sich haben, ihrem Vaterland und seinen Einrichtungen."

Diese Anschauungen fanden in folgenden Sätzen ihren Ausdruck.

1. Wir müssen als Grundlage für die Gymnasien das Deutsche nehmen (es muß Mittelpunkt des gesamten Unterrichts sein, schrieb schon die Ordre vom 3. Februar 1890 dem Kadettencorps vor), wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht Griechen und Römer. 2. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn einer im Abiturientenexamen einen

tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß seiner Geistesbildung erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht. 3. Weg mit dem lateinischen Aufsatz! Er stört uns und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber. 4. In der Geschichte muß der Übergang aus der französischen Revolution in das 19. Jahrhundert in einfacher, objektiver Weise in den Grundzügen klar gemacht werden, damit die Schüler ein besseres Verständnis für die heutigen Fragen bekommen. Dann können sie auf der Universität durch die ergänzenden Vorlesungen ihr Wissen weiter verbessern und vergrößern. 5. Es ist absolut notwendig, daß wir mit der Anzahl der Stunden heruntergehen. 6. Da, wo der Einjährige abgehen will, muß ein Examen eingeschoben werden; dies ermöglicht, aus der Reifeprüfung die „grammatikalischen Produktionen" herauszunehmen; es kann ein technisch-grammatikalisches Examen sein. 7. Verminderung des Lehrstoffes durch Ermäßigung der Lehrziele und einfachere Gestaltung der Examina. Sie verlangt eine neue Lehrmethode. 8. Kein neues Gymnasium mehr, das nicht absolut seine Existenzberechtigung und Notwendigkeit nachweisen kann! 9. Verminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen. Dann kann das jetzt verloren gegangene Moment wieder zur Geltung kommen, die Erziehung, die Charakterbildung. Dann kann man von dem Grundsatz abgehen, daß der Lehrer nur dazu da ist, Stunden zu geben, und von dem, daß es nur auf das Wissen ankommt und nicht auf das Leben: für das jetzige praktische Leben muß man erziehen. Wenn die Schule die Jugend so lange dem Elternhaus entzieht, wie es geschieht (sie beherrsche eigentlich ihre ganze Existenz in und außerhalb der Schule vollständig, wie die Beteiligten während der Studienzeit des Prinzen in Kassel zu ihrem Erstaunen, um nicht zu sagen, zu ihrem Schrecken wahrgenommen haben, sagt Hinzpeter S. 623, wie Herbart s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 780), dann muß sie auch die Erziehung und die Verantwortung dafür übernehmen. 10. Die Lehrer müssen in den Vorbereitungsanstalten einen Kursus in der Hygiene erhalten und die Bedingung daran geknüpft werden: jeder, der gesund ist, muß turnen können und jeden Tag soll er turnen. 11. Es müssen „regelmäßige und außerordentliche Revisionen durch verschiedene Oberbehörden" vorgenommen werden..

So bildeten sich als nächste Grundlage der Verhandlungen zwei im Grunde entgegengesetzte Gedankenreihen heraus (vgl. Stauber S. 210): 1. Die Überbürdung der höheren Schuljugend schädigt Geist und Körper; sie ist durch Verminderung der Stundenanzahl und durch ausgedehntere Pflege der Leibesübungen zu heben. 2. Entsprechend den Forderungen der Zeit muß das Gymnasium als neues Fach Englisch aufnehmen, die Muttersprache und das Zeichnen ausgedehnter betreiben.

Der Lehrplan. Das Vorhandensein einer Überbürdung wurde von einigen Mitgliedern in schroffsten Ausdrücken geschildert. Was der Kaiser gesagt habe, sei nicht bloß das Echo seiner Erziehung und Erfahrung, sondern auch das

Echo aus den Herzen und Gedanken von Tausenden und Millionen im Volke! Das plectuntur Achivi sei so anzuwenden: Wir Eltern bezahlen doch die Zeche mit unserem Herzblut. Die Überbürdung ist vorhanden; alle amtlichen Recherchen geben kein richtiges Bild. Schüler der I haben 10—11 Stunden täglich zum Abiturium zu arbeiten; dies Examen ist der erste Schritt zur Zerrüttung der Nerven und legt oft den Grund zu späterem Elend. In V schon sind die Schüler manchmal 7 Stunden in der Schule und haben 2—3 Stunden häusliche Arbeit; da bleibt keine Zeit für die Forderungen der Hygiene, für Erholung und Spiel, für häusliche Erziehung und Familienleben. Dem Faulen macht das nichts, aber den Pflichttreuen trifft es um so härter. Nicht nur leiblich, sondern zum Teil noch mehr sind sie geistig verkrüppelt, weil sie in der Schule nicht bloß überlastet, sondern auch überfüttert werden. Denn nicht die Fülle der einzelnen Lehrstunden trägt die Schuld an der geistigen Ermattung, sondern der zu große Lehrballast selbst und zu hohe Anforderungen. Besonders bei den deutschen Aufsätzen über Themata, die für einen siebenzehnjährigen jungen Mann zu schwer sind (Beispiel: Inwiefern haben die Grundsätze, die Lessing in der Dramaturgie aufstellt, für das heutige Theater noch Bedeutung?). Da nimmt man die einschlägigen Bücher und schreibt zusammen; die meisten deutschen Aufsätze unserer Jungen sind aus Büchern abgeschmiert. Es herrscht statt Pietät viel Verbitterung bei unserer Gymnasialjugend; wenig Genuß, viel Überdruß; viel Kritik und wenig gründliches Wissen und durchhaltender Fleiß.

Das humanistische Gymnasium, so wie es heute ist, garantiert noch keine Humanität als Frucht. Bei vielen Studierenden sieht man, mit Goethe zu sprechen, nur Dressur, aber vom Geiste keine Spur; die geistig Lebendigsten und Angeregtesten sind oft Leute, deren humanistisches Wissen nicht auf der Höhe der deutschen Gymnasien steht (also diese wird doch zugegeben) oder die auf der Schule nicht gerade Prachtstücke und Musterknaben waren. Gegen die teilweise Roheit und Unsittlichkeit kann der Humanismus nicht allein der rettende Engel sein. „Um keinen Preis möchte ich das humanistische Gymnasium missen, das wir als ein Kleinod wahren wollen. Aber es muß die Methode ändern, wenn nicht neugeboren werden. Gebt uns gute Lehrer und diesen die nötige Freiheit der Bewegung! . . . Wo ein Lehrer dahintersteht voll Liebe und Begeisterung, da geht ein Junge durchs Feuer mit und trotz dem Lehrplan. Die schönsten Erinnerungen eines Knaben bleiben nicht seine Lektionen, sondern Personen, die ihm das Wissen beigebracht und ihn sittlich veredelt haben" (Hofprediger Frommel S. 234 f., der an anderem Orte von dem Bildungsschwindel der Gymnasien, der Verhunzung der Individualität und der Versimpelung des Menschengeschlechtes sprach). Der Vertreter des Ministers erhob gegen die angeführten Thatsachen Widerspruch: offenbar sei hier eine einzelne Erfahrung so generalisiert, daß dadurch ein übles Licht auf den Zustand unseres höheren Schulwesens geworfen werde. Die amtlichen Erfahrungen



stimmen damit nicht überein. Speziell sei das Aufsatzthema nicht unzweckmäßig, wenn es gestellt worden sei, nachdem der Lehrer die Hamburger Dramaturgie, eine, wenn zweckmäßig und verständig geleitet, außerordentlich bildende und heilsame Lektüre, gelesen und alles Erforderliche besprochen habe (Stauber S. 249).

Andererseits wurde die Überbürdung namentlich von den Schulmännern als allgemeine Thatsache geleugnet. Es seien ja die Pausen zwischen den Stunden abzuziehen, so daß man statt 32 nur 24 Stunden geistiger Arbeit rechnen könne (Kropatschek, Oberlehrer a. D. S. 221). Schulräte, Direktoren und Lehrer seien doch nicht so beherrscht von einer dämonischen Gewalt, daß sie fortwährend Körper und Geist der Jugend schädigen. Die Direktoren bestimmen auf den Konferenzen das Maß und die Verteilung der täglichen Arbeit und lassen täglich die Aufgaben ins Klassenbuch einschreiben. Sie sorgen von selbst dafür, die Anstalt vor dem Ruf der Überbürdung zu schützen, und wenn einmal ein junger Lehrer die Länge und Schwierigkeit einer Arbeit unterschätzt habe, so wirken die Ordinarien und der Direktor entgegen (Provinzialschulrat Kruse S. 275). Daß die Überbürdung nicht mit logischer Notwendigkeit an den Gymnasien herrschen müsse, dafür führte Direktor Uhlig das Heidelberger, Direktor Schiller das Gießener Gymnasium an; an jenem hatten Erhebungen durch Anfrage an die Eltern (wie sie, beiläufig, auch K. A. Schmid in Stuttgart 1871 angestellt hatte, s. Aus Schule und Zeit, Gotha 1875, S. 95) eher das Gegenteil von Überbürdung ergeben (S. 258). Einzelne glaubhafte Fälle der Überbürdung durch falsche Methode wurden freilich angeführt: Geschichtsextemporalien in OIII, wo in 45—50 Minuten 26 Fragen zu beantworten waren, von denen die letzte wieder 26 Jahreszahlen und Orte von 25 Schlachten verlangte, und in OI 25 Fragen, die letzte 25 Punkte enthaltend (Professor Zeller S. 253); in den unteren Klassen nehme manchmal allein das Rechnen 2 Stunden weg, mit 7 Dezimalstellen (Direktor Holzmüller S. 270). Ein anderes Mitglied leitete die Überbürdung von dem Bestehen des fakultativen Unterrichtes ab: Singen, Zeichnen, Turnen, Englisch, Hebräisch sei daran schuld (Schottmüller S. 201), wogegen Professor von Helmholtz einwandte, er habe als Schüler wie andere nebenher Englisch, Italienisch, Hebräisch und sogar Arabisch gelernt und sie seien nicht überbürdet gewesen (S. 206). Wahres lag auch in der Ausführung, die an sich berechtigte Forderung, daß kein Lehrer in einem Fach und einer Klasse unterrichten dürfe, für die er nicht die Lehrbefähigung nachgewiesen habe, also das Fachlehrersystem, habe zu einer Überspannung der Anforderungen geführt: der Historiker, der Physiker, der Chemiker, der Lehrer der Naturwissenschaften haben den Ehrgeiz, ihr Fach den übrigen gleichberechtigt an die Seite zu stellen; es sei zu einem Wettbewerb aller Lehrfächer untereinander gekommen. Hierin habe seine Berechtigung ein großer Teil der Klagen über die kränklichen und abgespannten Gestalten der Jünglinge, ihre unjugendliche Charakterentwickelung, ihren leeren Wissensdünkel, ihr vorzeitiges Haschen nach sinnlichen Genüssen und

ihre Blasiertheit (Direktor Eitner S. 463). Dies wäre aber immer erst partielle Überbürdung, wie auch, wenn gut beanlagte, begabte Schüler als nicht überbürdet bezeichnet wurden, und nur solche als überbürdet, die nicht auf das Gymnasium gehören (von Helmholtz S. 206), oder bei dem Satze: Überall, wo die Sache in Ordnung ist, wo ein harmonisch zusammenwirkendes Kollegium besteht und wirkliche Einheit in der Arbeit, ist keine Überbürdung (Direktor Pähler S. 265). Nach einer anderen Seite wies die Erklärung: Die Überbürdung existiert nur für I, der Primaner überbürdet sich selbst zum Zweck des Examens, es ist ein allgemein verbreiteter Mißbrauch (Kruse S. 275). Sehr richtig bemerkte Fürstbischof Kopp, der Nachweis fehle, daß der Lehrplan so beschaffen sei, daß durch Befolgung desselben wirklich Überbürdung herbeigeführt werde (S. 271), und der Vertreter des ärztlichen Standes Graf, noch immer fehlen, wie 1883, für ein wissenschaftliches Gutachten über die Ausdehnung der Überbürdung der Schüler die Unterlagen (S. 434). Wie aber er warnte, in der Beschränkung der Arbeitszeit zu weit zu gehen, da wir die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen dürfen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig sei, wie die des Körpers (S. 436) — man empfehle neben dem körperlichen Stoizismus öfters einen intellektuellen Hedonismus, bestätigte Uhlig (S. 527) — so sprach Kopp das gegründete Bedenken aus, ob die erleichterte Schuljugend die freigewordene Zeit in Übung der Handfertigkeit, in Schulspielen oder sonst notwendiger Unterhaltung und Erholung oder in solchen Beschäftigungen hinbringen werde, die alle vom ethischen wie pädagogischen Gesichtspunkt aus verurteilen. Endlich wies derselbe auf ein neues Moment zur Beurteilung der Frage hin: die allgemeine Verweichlichung in Erziehung und Ernährung sei schuld, daß die Jugend nicht mehr so widerstandsfähig gegen die ernste Arbeit auf der Schule sei; in den großen Städten namentlich werde sie zu den geselligen und gesellschaftlichen Verhältnissen in der Familie zu sehr herangezogen und viel Zeit und jugendliche Kraft gehe verloren. Dies wurde auch von anderen bestätigt: man führte den Übelstand auf die mangelnde Einfachheit in Ernährung und Lebenshaltung (Graf S. 436), die Lebensweise in einzelnen Familien, die Schwäche und den Mangel an Einsicht auf seiten der Eltern, ihre Affenliebe zurück (Zeller S. 252, Major Fleck S. 532 gaben Beispiele).

Etwaige Schädigung des Körpers durch den Besuch einer höheren Schule, freilich nur im allgemeinen, nicht speziell durch das lange Sitzen oder die geistige Anstrengung, konnte am ehesten beim Dienst im Heere konstatiert werden. Allein die Verhandlungen ergaben, daß es an zuverlässigen, beweisenden Daten noch immer fehlte. Die Zahlen Preyers (Naturforschung und Schule, 1878, s. o. S. 356) wurden durch ein offizielles Schreiben des Kriegsministers von 1888 als in ihrem Wert äußerst zweifelhaft und als ungenügend bezeichnet, seinen Satz zu beweisen, daß die höheren Schulen, speziell die Gymnasien, die Diensttauglichkeit geradezu schädigen (S. 416). Ebenso unrichtig sei die Angabe von 55 Prozent Untauglichen

(Hasemann, Die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten mit Beziehung auf die Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes, Straßburg 1884). Nach Daten, welche die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen auf Veranlassung des Ministers 1883 eingezogen hatte, waren in den 5 Jahren 1877—1881 von höheren Schulen im ganzen 47054 Berechtigungsscheine erteilt, aber nur 21236 einjährige Freiwillige eingestellt worden. Die Frage, wie viele von den übrigbleibenden 25818 Berechtigten nur zeitweise zurückgestellt waren, beantwortete ein Schreiben des Kriegsministers 1884 dahin, es seien 45 Prozent als unbedingt tauglich sofort eingestellt und nicht ganz 22 Prozent (10292) als dauernd untüchtig ausgemustert worden — ein erheblich niedrigerer Prozentsatz, als der von ängstlichen Gemütern angenommene (Verhandl. S. 459 ff.).[1] Von den Eingestellten aber lauteten die Berichte aus zwölf Armeecorps günstig: sie seien im allgemeinen körperlich befriedigend entwickelt und in Leibesübungen im ganzen genügend vorgeschult, was auf die Pflege des Turnens in den Schulen zurückgeführt wird. Auch die Zahlen des Vertreters des Kriegsministeriums verloren dadurch an Beweiskraft, daß sie sich nur auf die sofort Eingestellten, dazu noch in einem kurzen Zeitraum bezogen: von den Gestellungspflichtigen wurden tauglich befunden 1888 61,6 Prozent, 1889 56,5 Prozent, im Herbsttermin 1889 52,5 Prozent (bei elf Armeecorps); sie zeigen übrigens, wenn auch unter sich eine Abnahme, so doch gegen die 5 Jahre 1877—1881 eine Zunahme. Nach dem Urteil der Militärärzte, wurde angeführt, sei die körperliche Beschaffenheit und darauf beruhende Wehrhaftigkeit der Einjährigen minderwertiger als die der Dreijährigen (S. 442), was natürlich ist und daher in alle Ewigkeit so bleiben wird. Übrigens wurde hinzugefügt, daß die Ursachen nicht ausschließlich in der Schule zu liegen brauchen. Die Hauptursache der Dienstuntüchtigkeit bei der Einstellung war zurückgebliebene körperliche Entwickelung, schlechter Knochen- und Muskelbau, schwache Brust — welche Mängel den höheren Ständen und den Städtern immer mehr eigentümlich sein werden als der Landbevölkerung, Kategorien übrigens, nach denen die bisherigen statistischen Erhebungen nicht orientiert waren (Verhandl. S. 435). Daneben kommen die Herzfehler, und zwar mehr nervöse, welche „nach der Ansicht namhafter Ärzte unter den Schulkrankheiten einen immer wachsenden Umfang annehmen". Der einzige Fehler, inbetreff dessen zuverlässige Data gegeben wurden, war die Kurzsichtigkeit. Die Fälle höheren Grades, die Untauglichkeit zum Dienst herbeiführen, betrugen 1889 in elf Armeecorps 0,31 Prozent, bei den Einjährigen dagegen 6,6 Prozent; mit solcher mittleren und geringeren Grades, welche die Tauglichkeit immerhin herabsetzt, waren von den Einjährigen 29,7 Prozent behaftet, und zwar 23,3 Prozent der von einer Kommission Geprüften, 27,2 Prozent der aus UII Abgegangenen, 30,2 Prozent

[1] Die Gesamtkontingente betreffend steht es in Deutschland übrigens besser als in Frankreich: von der Altersklasse 1896 wurden hier 8,6 Prozent, in Deutschland 3,6 Prozent als vollkommen untauglich ausgemustert.

Digitized by Google

der Abiturienten der sechsklassigen, 36,6 Prozent der neunklassigen Schulen, woraus der Vortragende den Schluß zog, daß die Zahl der Kurzsichtigen wachse mit der Länge des Schulbesuchs, eine an und für sich begreifliche Thatsache, die aber der Pädagog, der weiß, wie oft der Knabe die Ermahnungen des Lehrers und der Eltern zum Geradesitzen in den Wind schlägt, nicht unbedingt der Schule zur Last legen wird. Übrigens wurde an dem Beispiel von Gießen gezeigt, daß nach neunjährigen Untersuchungen dort weder eine Überbürdung noch eine erhebliche Schädigung der Augen vorhanden sei (nach von Hippel Über den Einfluß hygienischer Maßregeln auf die Schulmyopie, 1889); es sei freilich eine kleine Stadt, wo die Jugend fast unter ländlichen Verhältnissen lebe und jede freie Stunde zu Spaziergängen in die hübsche Umgebung benutze. Der Minister konstatierte endlich selbst, daß man bisher weder in seinem noch im Kriegsministerium zur Aufstellung einer sicheren Statistik gelangt sei, die Sache sei noch nicht geklärt. Der Hinweis auf die Verhältnisse der Kadettenanstalten, welche als fast ideale Vorbilder geschildert worden waren, sei nicht beweisend, da die Verwaltung mit vollem Recht jeden Knaben, der körperlich nicht genüge, so rasch als möglich entferne, namentlich solche mit Herzfehlern (Verhandl. S. 439—479).

Obwohl also die Thatsache der Überbürdung nicht bis zur Evidenz festgestellt war, beschloß die Versammlung doch nach dem Wunsche des Kaisers: die Gesamtzahl der Schulstunden muß vermindert werden (S. 495).

Dem entsprach die Forderung, daß die Pflege der körperlichen Bildung vermehrt werden müsse. Denn der Unterricht im Turnen, nach den Lehrplänen von 1882 meist wöchentlich in 2 Stunden und vielfach an große Abteilungen erteilt, sei in dieser Form ungenügend, ein gewisses Gleichgewicht zwischen der geistigen und leiblichen Entwickelung herzustellen (Berichterstatter Eitner S. 463). Deshalb sei die Stundenzahl für das Turnen mindestens zu verdoppeln. Dies könne durch Beschränkung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag geschehen, was auch sonst schon ohne jeden Nachteil vielfach stattfinde, so daß an drei Nachmittagen Schulturnen, am vierten Jugendspiele getrieben würden. Das erstere müßte noch mehr von Gymnasiallehrern erteilt werden, die auch die Turnlehrerprüfung bestanden hätten, denn auch die Turnlehrer müßten Erzieher sein und in jenem Falle sei ihre Autorität eine größere. Empfehlenswert sei das gemeinschaftliche Klassenturnen an den Geräten, wenigstens in den drei unteren Klassen; erst in III, wo die elementaren Schwierigkeiten überwunden, ein sicherer Grund gelegt und vielleicht schon eine bestimmte Neigung oder Befähigung für ein besonderes Geräte sich herausgestellt habe, trete das Riegenturnen unter Leitung der Vorturner (Schüler) ein. Die Ordnungsübungen, die durch Gewöhnung an Gehorsam und Ausführung militärischer Bewegungsübungen wichtig seien für die Wehrhaftmachung, müssen weiter zum Reigen ausgebildet werden, der bei der Mannigfaltigkeit anmutig verschlungener Figuren, dem geistreichen Wechsel schön gestalteter Bewegungen

den ästhetischen Sinn bilde und an die kunstvollen Evolutionen der hellenischen Orchestrik (so!) wieder anknüpfe. Mehr zu betreiben seien auch die Laufübungen, die die Lungen- und Herzthätigkeit vermehren, den Stoffwechsel befördern, die Körperwärme erhöhen, die Rumpf- und Beinmuskulatur, besonders der Brust- und Atmungsmuskeln, kräftigen; insbesondere der Dauerlauf, der mit 3 Minuten beginnend allmählich bis zu 10 und 15 auszudehnen sei. Daran seien von Zeit zu Zeit Fußmärsche mit verschiedenen Zielen für die einzelnen Klassen zu knüpfen und auf diesen auch das für die militärische Ausbildung wichtige Schätzen von Entfernungen zu üben. Fechtübungen seien nur besonders zuverlässigen Schülern als Belohnung für ihre Thätigkeit als Vorturner zu gestatten, weil sie einseitig seien und erfahrungsgemäß zu studentischem Treiben verleiten.

Außer dem Turnunterricht wurden die Turn- und Jugendspiele empfohlen. An einzelnen Orten hatte man sie schon eingeführt, seit 1879 in Braunschweig. Dann hatte die Schrift des Amtsrichters E. Hartwich: Woran wir leiden. Betrachtungen und praktische Vorschläge über unsere moderne Geistes- und Körperpflege in Volk und Schule (1882) dafür Propaganda gemacht und des Ministers von Goßler „Spielerlaß" vom 27. Oktober 1882 sie gutgeheißen (vgl. A. Marx, Beilage zu den Schulnachrichten des Gymnasiums zu Karlsruhe 1893/94). Auf Anregung von Schenckendorffs wurden sie 1888 durch Direktor Eitner in Görlitz ins System gebracht und geübt (VIII. Jahresbericht des Vereins zur Förderung von Handfertigkeit und Jugendspiel zu G., Päd. Arch. 1889, S. 676—694). Der Referent befürwortete sie als verbindlich für den vierten Nachmittag; sie müssen eine hervorragende Stellung auf dem Gebiete der Jugenderziehung einnehmen. Im Spiel offenbare sich ein wunderbares Gleichmaß zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, indem die Geschicklichkeit, Gewandtheit, Schnelligkeit und Sicherheit der Bewegungen, ein geübtes Auge, ein kräftiger und ausdauernder Fuß gleichwertig seien mit kluger Berechnung, listigem Anschlag und sinnreichem Plan. Neben solchem, was schon Camerarius gesagt hat (s. o. S. 45), hob er den Nutzen für den Körper und besonders für den Charakter hervor: was keine Mahnung und Moralpredigt erreiche, bewirke der Verkehr mit den Genossen beim Spiel; hier lernen alle Gehorsam und Unterordnung unter das Gesetz; sie ahnen etwas von der Erhabenheit des Bewußtseins, mit und für einander, für eine gemeinsame Sache zu kämpfen. Also muß jede Schule ihren Spielplatz haben in der Nähe oder in nicht zu großer Entfernung, so groß die Opfer bei Beschaffung desselben sein mögen. Angesichts der Erfahrung, daß Schüler, deren Beteiligung am nötigsten wäre, blasse, verzärtelte Muttersöhnchen, sich davon fern halten, sollen die Turnspiele obligatorisch sein. Ein geordnetes Spiel kann der Autorität eines Leiters und Ratgebers nicht entbehren; es muß also Aufsicht da sein. Die englischen Spiele, Lawn-Tennis, Criquet und Football sind, als „geistreich erfundene, abwechselungsreiche und hochinteressante Spiele" geübt, zu erlauben, aber nicht als Sport und Abrichtung zur

Virtuosität zu üben; dann sind auch die Roheiten nicht zu befürchten, die dabei in England nicht selten sind. Außerdem hat die Schule die Pflicht dafür zu sorgen, daß Gelegenheit zum Baden und Schwimmen geschaffen wird (aber „wer sich früh gewöhnt hat, seinen Leib rein zu halten, der hat auch eine feinere Empfindung für die sittliche Reinheit der Seele"?). Dann wird das Schlittschuhlaufen gerühmt, Tanzen und Reiten als außer der Aufgabe der Schule stehend bezeichnet, dagegen Rudern, wo es sein kann, unter der Leitung eines kundigen Lehrers empfohlen, solange es mit einer geregelten Schulzucht verträglich ist; zuletzt auch das Radfahren. Zum Handfertigkeitsunterricht, Papparbeiten, Holzschnitzerei, Arbeiten an der Hobelbank, sollte die Schule Gelegenheit geben, er fördert die Geschicklichkeit der Hand, den Sinn für Sauberkeit und Accuratesse, das Gefallen an schöneren Formen, vor allem aber den Trieb zur Selbstthätigkeit.

Anders gefaßt wurde die Bedeutung des Turnens dahin, die körperliche Kräftigung sei nur ein Nebenprodukt, sein allgemeines Ziel liege auf dem allgemein erziehlichen Gebiete (von Schenckendorff S. 530), oder es sei eine Quelle der Energie, bestehe nur aus Akten der Energie, aus Versuchen, Schwierigkeiten zu überwinden (Holzmüller S. 270). Gegen die Schülerausflüge mit der Eisenbahn und mit Wirtshausbesuch wurde Einsprache erhoben: sie seien mehr eine Quelle der Indisziplin, unpädagogisch oder wenigstens den erziehlichen Zweck verfehlend, und für ärmere Schüler unbequem (derselbe S. 482, Pastor von Bodelschwingh S. 536). Weil am Wiesbadener Gymnasium die Beteiligung der Schüler an den Turnspielen abnahm, da sie an den zwei freien Nachmittagen ihre eigenen Wege gehen wollten, so sprach der Direktor für einen dritten freien Nachmittag für die Turnspiele, der sich bei mäßiger Verminderung der Zahl der Unterrichtsstunden finden lasse (S. 488).

Mit dem Turnunterricht wurde vorgeschlagen einen Kursus im Samariterdienst, d. h. der ersten Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen, zu verbinden, dessen Wichtigkeit anschaulich gemacht wurde (mit Berufung auf von Esmarch); von mehreren preußischen und den darmstädtischen Gymnasien liegen Erfahrungen vor, daß die Schüler den Kursus mit größter Passion durchmachen. Freilich wurde eingewandt, die Sache gehöre auf die Universität, der Gymnasiast sei dazu zu jung (Abgeordneter von Heeremann S. 541).

Auf den Vortrag über die in gesundheitlicher Hinsicht zweckmäßigsten Einrichtungen in den Schulgebäuden mag nur hingewiesen werden (S. 472—474). Auch hieran schloß sich eine Beschreibung der Einrichtungen der Kadettenanstalten, die zum Teil das Joachimsthal zum Vorbild hätten, und woraus z. B. zu erfahren ist, daß den Kadetten je nach der Jahreszeit temperiertes Wasser zum Waschen gegeben wird, weil übertrieben kaltes Wasser für die Augen nicht gesund sei (Fleck, S. 531—539).

Im Zusammenhang mit der Körperpflege wurde die Wiederaufnahme von

Kursen für Lehrer in der **Hygiene** empfohlen, wie sie schon bei dem hygienischen Institut stattgefunden hatten; etwas davon müsse auch in den Unterricht aller Anstalten aufgenommen werden (Graf von Douglas (Verhandl. S. 511—517); beredt wurde ihr Wert in nationalökonomischer, medizinischer und politischer Beziehung dargestellt.

Von ärztlicher Seite wurde warm für den Schularzt eingetreten, „nicht als von oben her dekretierenden und reglementierenden Arzt, aber wohl als den treu beratenden Sachverständigen" im Kuratorium jeder höheren Schule (Graf S. 439).

So bezeichnete denn die Versammlung u. a. als unerläßliche Vorbedingung zur Erfüllung der an Lehrer und Schüler zu stellenden Forderungen: Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, letztere als tägliche Aufgabe, insbesondere Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts und Erteilung desselben wo möglich durch Lehrer der Anstalt; Begünstigung der Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene, Kontrolle der letzteren durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene und in der ersten Hilfsleistung bei Unglücksfällen.

Für die Aufnahme des **Englischen** wurde geltend gemacht die große Einwirkung der englischen Litteratur auf die deutsche im 18. Jahrhundert, die vielfach vorbildliche Bedeutung der sozialen und politischen Zustände Englands, der große Einfluß, den es durch seine Stellung auf dem Weltmarkt auf Deutschland gewonnen habe und jetzt, wo dieses an der kolonialen Bewegung sich zu beteiligen anfange, in verstärktem Maße ausübe; das Englische sei Weltsprache und praktisch notwendig für eine Menge Berufsarten, für jeden, dessen Beziehungen über den Ozean hinaus in den Weltverkehr reichen. Auch sonst wirke es auf unsere Bildung bedeutend ein durch den Genius Shakespeares auf der Bühne, durch die Unterhaltungslektüre im stillen Kreis der Familie, hier viel reiner und sittigender als das Französische; es wäre sehr zu wünschen, daß die englische Litteratur in der Gunst der Frauen die französische verdrängte (setzen wir hinzu: auch der Männer). Daß damit nicht Überbürdung geschaffen werde, beweise Hannover, wo es durch Schreiben des Provinzialschulkollegiums vom 30. Januar 1882 geregelt sei (Oberlehrer **Hornemann** S. 179 ff). Es wurde schon an 117 preußischen Gymnasien gelehrt, an 31 derselben, in Hannover und Schleswig-Holstein, obligatorisch. Für fakultative Stellung desselben wurde auch die Erfahrung angeführt, daß es bisher oft später mit Leichtigkeit nachgeholt worden und daß der Zeitpunkt, wo es am besten angefangen werde, für die verschiedenen Individuen verschieden sei (**Uhlig** S. 256). Die Versammlung fand die Einführung des Englischen empfehlenswert, ob fakultativ oder obligatorisch, sollte von den örtlichen Verhältnissen abhängen.

Dagegen wollte sie das **Zeichnen** über IV hinaus bis UII einschließlich obligatorisch gemacht wissen. Auch dies in dem Zusammenhang der Forderung der Zeit, besonders der Wissenschaft. Denn Professor **Virchow** hatte es als einen

Grundmangel der Gymnasien als Vorbereitungsschulen für die Medizin bezeichnet, daß jede neue Generation von Studierenden weniger geschult sei, die Sinne, die jeder Mensch besitze, zu gebrauchen; sie können nicht sehen, fühlen, hören, riechen, nicht sehen z. B. die Mischfarben; von seinen Dienern könne er sicherere Urteile über Farben bekommen, als von vielen studierten Leuten; die dem natürlichen Menschen innewohnende Fähigkeit zur Beobachtung werde geschwächt durch die gegenwärtige Art des Unterrichts (S. 120). Dieser Behauptung, welche doch wohl ein Zeugnis ist, daß auch lebenslange Beschäftigung mit den exakten Wissenschaften selbst so große Gelehrte nicht vor Hyperbeln in geistigen Dingen schützt, wurde von einem nicht minder Bedeutenden durch die Bemerkung die Spitze abgebrochen, daß es nicht richtig sei, die anfangenden Mediziner in Beobachtungsschärfe mit dem zu vergleichen, was jener selbst nach fünfzigjähriger intensiver Arbeit und Aufmerksamkeit darin leiste. Freilich werden Leute, die vorwiegend an die Bücher gefesselt werden und zu wenig in die Natur hinauskommen, gewöhnlich schlechte Beobachter sein; bei den Farben komme es nicht bloß darauf an, daß der junge Mediziner sie überhaupt sehe, sondern er müsse sich für die verschiedenen Farbentöne auch schon passende Muster festgestellt haben und in deren Anwendung müsse er sich erst hineinfinden, wozu meist längere Übung gehöre (von Helmholtz S. 204). Abgesehen jedoch von der Wissenschaft, so wurde ausgeführt, sei auch für die allgemeine Bildung, weil für das Leben, die Fähigkeit sinnlicher Beobachtung nötig, zu der es kein besseres Mittel gebe, als den Zeichenunterricht. Er wirke aber auch auf den Charakter ein: das Zeichnen habe etwas Sinniges, Zurückhaltendes (im Gegensatz zu der Musik). Es bilde ein natürliches, gutes Gegengewicht gegen die sonst so stark überwiegende Übung des Gedächtnisses und Verstandes, das Überwiegen der Abstraktion. Sittlich wertvoll sei es auch dadurch, daß man dabei mit dem Lernen allein nicht auskomme, sondern auch üben müsse. Auch werde dadurch ein Teil des übrigen Unterrichts wesentlich unterstützt, z. B. der in der Kunstgeschichte, Geographie, Naturkunde (Hornemann S. 182). In der Förderung der Fähigkeit scharfer sinnlicher Beobachtung leiste es selbst nach der Meinung von Medizinern mehr als die Naturgeschichte (Uhlig S. 256). Es wecke den Sinn für Anmut und Schönheit auch in den äußeren Formen und habe nach Brill (Über die Schulreform und den Unterricht in Mathematik und Zeichnen auf den Gymnasien, 1890) nicht zu unterschätzende ideale Gesichtspunkte (Direktor Volkmann S. 196). Es sei eine Stärkung des humanistischen Charakters des Gymnasiums, da es auch unmittelbar der Einführung in die Welt des Schönen und großenteils doch wohl in die der antiken Schönheit diene. . . . Schon im Altertum sei es in den Unterricht der Freigeborenen aufgenommen worden (Plinius Naturgeschichte 35, 10, 77, wo von der graphice in buxo die Rede ist, von der Malerei, die aber natürlich das Zeichnen voraussetzt); es könne jede Zeichenstunde in eine deutsche Stunde verwandelt, die Entstehung der Formen zunächst durch geistige Arbeit entwickelt und

im Austausch mündlicher Rede festgestellt und dann geübt werden. Würden die Schüler durch den Zeichenunterricht gewöhnt, recht sehen zu lernen, so würden sie als Lehrer nicht mehr so ungeschickt sein, einen im Sinne Pestalozzis anschaulichen Unterricht zu geben, die Anschauung zum Ausgangspunkt zu machen und immer wieder zu ihr zurückzukehren, wie jetzt; dies würde für den Unterricht die heilsamsten Folgen haben in Geographie, Geschichte, Naturkunde, Geometrie (Direktor Frick S. 130, 296 f.). Die Verbindung des Zeichenunterrichts mit anderen Fächern, Geographie, Naturgeschichte wurde geradezu als Bedingung für das Gedeihen und die Fruchtbarkeit desselben bezeichnet; freilich ebenso das Vorhandensein tüchtiger Lehrer; solange es diese nicht gebe, solle man es nicht allzuweit ausdehnen (Uhlig S. 523). Dem Einwand, Zeichnen und Singen läßt sich nicht zwingen, erfahrungsgemäß sei Geschick und Interesse dafür ungleich (Kruse S. 191), wurde entgegengehalten, bis zu einem gewissen Grade könne es fast jeder, es falle nur dem einen leichter, dem anderen schwerer; die Erfahrung in den städtischen Volksschulen zeige erhebliche Erfolge (Geheimrat Lüders S. 246). Ein tüchtiger Lehrer bringe es auch weniger Begabten bei, man müsse jedem die passende Aufgabe geben (Uhlig S. 256). Vielleicht sei es übrigens in VI zu streichen, da hier die Unfähigkeit des Sehens und die Ungeschicklichkeit der Hand noch groß sei; dies wurde zum Beschluß erhoben (S. 504), doch mit geringer Mehrheit. Gegen den Vorschlag, es bei der Versetzung den anderen Fächern gleichzustellen, worüber der Minister die Meinung der Provinzialschulkollegien durch Schreiben vom 25. Oktober 1890 eingeholt habe (Hornemann S. 183), wandte man ein, dann würden vielleicht Schüler, die die Zierde der Klasse seien, zurückbleiben müssen und im nächsten Jahre doch nicht besser zeichnen (Uhlig S. 257); aus der Praxis des Heidelberger Gymnasiums heraus, wo der Unterricht bis OIII obligat ist, wurde auch hinzugefügt, die gemachten Anforderungen gehen nicht selten über das hinaus, was der einzelne leisten könne (vgl. Lüders S. 247).

Ernsthaft wurde endlich vorgebracht, „speziell Ärzte und Offiziere klagen, daß sehr viele Abiturienten nicht im stande sind, so korrekt zu hören und zu sehen, wie die Leute, die in der Natur aufgewachsen sind" (Schottmüller S. 201); aber wie das Gymnasium es machen soll, seine Schüler in der Natur aufwachsen zu lassen, blieb und bleibt wohl immer ein Problem. Was der Gesangunterricht in dieser Hinsicht thun kann, ist bei fehlender Begabung äußerst wenig.

Seiner Ansicht über das Deutsche als Grundlage für das Gymnasium gab der Kaiser in der Schlußrede folgenden Ausdruck: „Bisher hat der Weg, wenn Ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannä nach Roßbach und Vionville geführt. Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Roßbach zurück nach Mantinea und den Thermopylen. Ich glaube, das ist der richtige Weg" (Verhandl. S. 772). Mit Recht konnte indessen erinnert werden, ein Gegensatz zwischen Humanismus und dem Betonen des Nationalen bestehe nicht und that-

sächlich sei in den Schülern des Gymnasiums der Patriotismus gepflegt worden und in die Erscheinung getreten (Uhlig S. 171). Einer der Vertreter des Kriegsministeriums bemerkte, bei der Schwerfälligkeit des Deutschen im allgemeinen und der deutschen Sprache im besonderen (! was würden dazu die Großen unserer Litteratur gesagt haben!) und vor allem bei dem bisher viel weniger entwickelten nationalen Sinn hätten wir mehr Anlaß, unsere Muttersprache zu treiben als unsere Nachbarn; nur bei vermehrter Stundenanzahl könne man aus dem deutschen Aufsatz das machen, was er werden solle, ein Prüfstein für den Bildungsgrad des abgehenden Schülers (Professor Rehrmann S. 147 f.). Bei den Engländern, wurde bemerkt, unterscheiden sich die akademisch Gebildeten von den anderen merklich darin, daß sie im allgemeinen einen sehr vollendeten Stil schreiben; bei den Franzosen sei es noch auffälliger, aber begreiflich, wenn man sehe, wie die Kinder fortwährend von den Eltern und in der Schule bei jeder kleinen Ungenauigkeit im Sprechen sorgfältig korrigiert werden (von Helmholtz S. 206). Dagegen wurde ebenfalls auf Grund eigener Beobachtung angeführt, eine Vermehrung der Stundenzahl werde keinen erheblichen Gewinn geben; in Italien, wo die Muttersprache 7, 6 und 5 Stunden habe, besitzen die Gymnasiasten zwar eine größere Gewandtheit im Ausdruck, in der Wortfindung, was bei der größeren Lebhaftigkeit des Südländers natürlich sei, aber in der Fähigkeit, die Gedanken klar, scharf und in logischer Ordnung auszudrücken, seien sie den Deutschen nicht überlegen (Pähler S. 264). Ein anderer Vertreter des Kriegsministeriums führte aus, ein wie wichtiges Erfordernis die vollständige Beherrschung der deutschen Sprache für den Offizier sei 1. bei der Stärkung der moralischen Faktoren in dem Soldaten, 2. bei der schriftstellerischen Förderung der immer im Fluß zu erhaltenden Militärwissenschaften und 3. bei der Erteilung knapper, erschöpfender, jeden Zweifel ausschließender Befehle im Kriege, wo die geringste Unklarheit darin Hunderte, ja Tausende nutzlos opfern lassen könne (Fleck S. 227). Er schloß mit dem Epigramm auf die bei den Thermopylen Gefallenen, was einem klassischen Herzen wohl thun mußte (leider ist es recht fehlerhaft gedruckt. Verhandl. S. 229).

Die von dem klassischen Unterricht immer erhoffte Frucht betreffend bemerkte von Helmholtz (S. 205), daß die jungen Leute ihre Muttersprache gut und richtig zu schreiben lernen, sei noch nicht zu entdecken. Die schriftlichen Arbeiten, in denen die Schüler im physikalischen Laboratorium, meistens ausgesuchte Leute, die das eigene Interesse an der Sache treibe, am Ende des Semesters die von ihnen ausgeführten Untersuchungen darstellen müssen, haben immer zum Erstaunen geringe Übung darin gezeigt, die gefundenen Thatsachen zusammenzuordnen und unzweideutig und scharf auszusprechen, und so viele Ungezogenheiten und Nachlässigkeiten im deutschen Ausdruck, daß er sie oft zwei-, drei- und viermal habe zurückgeben müssen. Auch manche ausgezeichneten Naturforscher, welche höchst bedeutende Arbeiten geliefert haben, schreiben so schlecht, daß man „jede Periode zwei-, dreimal

lesen muß, um sie zu verstehen und es schließlich unmöglich findet, einen Sinn herauszufinden". Oft seien es nur kleine Nachlässigkeiten, wie wenn es beim Pronomen unklar sei, auf welches Substantiv es sich beziehe. Solche Dinge „wurden uns bei dem lateinischen Aufsatz sehr gründlich abgewöhnt", und dies ginge ebensogut bei den deutschen Ausarbeitungen. Ihm selbst habe es (trotzdem) später viel Mühe gemacht, oft habe er sein Manuskript umgeschrieben, ehe er vollständig zufrieden gewesen sei u. s. w. Das letztere Geständnis wurde natürlich sofort benützt, „um so mehr einige Nachsicht auch für unsere Jugend zu erbitten" (Universitätskurator Schrader S. 216). Auf den gegenwärtig üblichen Stil haben die Leitartikelschreiber einen traurigen Einfluß gehabt, die bedeutsam klingende abstrakte Worte bevorzugen, bei denen man sich nichts Bestimmtes denken könne. Auch von anderer Seite wurden Beispiele nachlässigen Stils angeführt, die gang und gäbe seien (zuweilen auch an der Sprache der Mitglieder der Konferenz nachweisbar) und gesagt, wir seien auf dem besten Wege, die Sprache Lessings mit einer reiz- und farblosen, gespreizten, unrichtigen Sprach- und Schreibweise zu vertauschen und damit auf einfaches und klares Denken zu verzichten (Lübers S. 245).

Mit jener Forderung war noch keine Vermehrung der Stundenzahl für das Deutsche verlangt. Bei aller Anerkennung, daß der deutsche Aufsatz voranstehen müsse bei Schätzung der Schüler, daß außerdem korrekte und geläufige mündliche Ausdrucksweise anzustreben sei, ja bei der Forderung, auch deutsche Sage und Geschichte mehr als bisher zu betreiben und Mittelhochdeutsch aufzunehmen, war nachgewiesen worden, eine solche Vermehrung wäre nur der eine Weg zur besseren Erreichung des Zieles, der aber nichts nütze, wenn nicht der andere auch beschritten werde: jede Stunde auch der anderen Unterrichtsgegenstände müsse eine deutsche sein. Dieser Grundsatz werde von einer ganzen Anzahl von Fachlehrern vernachlässigt, deren einziges Ziel sei, ein gewisses Quantum von Wissen den Schülern beizubringen (Uhlig S. 171).

Der eigentliche Aufsatz, meinte übrigens von Helmholtz, passe nur in die oberste Klasse hinein. In den anderen wären bessere Übungen Übersetzungen aus den fremden Sprachen, gelesener oder nichtgelesener Abschnitte, bei denen es auf die richtige und vollständige Wiedergabe des Sinnes in gutem und richtigem Deutsch ankomme. Auch von dem Vertreter des Ministeriums wurden diese Übersetzungen als ein Stück deutschen Unterrichts bezeichnet, das nicht hoch genug angeschlagen werden könne und vielfach allzusehr vernachlässigt werde (Stauber S. 209). Der deutsche Aufsatz müsse aus der Lektüre erwachsen, Reproduktion sein; „wir wollen nicht, daß die Schüler, wie wir es haben thun müssen, über abstrakte Themata brüten, über die sie nichts zu sagen wissen" (Stauber S. 250). Neben den größeren Aufsätzen, „welche eine Invention erfordern", wurden als noch förderlich für die stilistische Ausbildung und praktisch erprobt kleinere empfohlen, die irgend

eine Mitteilung des Lehrers oder das Resultat einer Besprechung einfach darzustellen haben, und zwar auch in Fächern wie Naturgeschichte, Physik, ja auch Zeichnen (z. B. wie schattiert man eine von links oben beleuchtete Kugel? Lichtempfindung und Sehen in verschiedenen Entfernungen); es zeige sich dabei anfangs eine große Ungewandtheit; man könne dadurch den verschiedenen Interessen der Schüler Rechnung tragen, was die Gerechtigkeit erfordere; auch die Korrekturlast verteile sich dabei richtiger (Schiller S. 427, Uhlig S. 524; der Gedanke ist zuerst von Hiecke ausgesprochen).

Spät erst wurde an das Ergebnis der Untersuchung des „gewiß kompetenten" von Rümelin erinnert, daß die Fähigkeit des guten schriftlichen Ausdrucks in Deutschland gegen früher gewachsen und daß die Klagen über Mangelhaftigkeit desselben wohl auf die heute gesteigerten Ansprüche zurückzuführen seien (Uhlig S. 524); ein schlagendes Beispiel wurde angeführt (Pähler S. 263). Spät auch wurde erinnert, daß diese Fähigkeit bis zu einem gewissen Grad eine gewisse Veranlagung voraussetze (Uhlig S. 525).

Der Vertreter des Ministers verkündete, dieser habe eine Verstärkung des deutschen Unterrichts ins Auge gefaßt (S. 209), und die Versammlung beschloß: auf diesen ist unter allen Umständen der größte Nachdruck zu legen, die Stundenanzahl, soweit thunlich, zu vermehren, vor allem aber die Vervollkommnung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden und insbesondere bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen zu erstreben.

Für die dritte „die ganze Gymnasialfrage geradezu beherrschende" Frage: Empfiehlt es sich, die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl einzuschränken, um die Unterrichtsstunden in VI—IV herabzusetzen und für Englisch und Zeichnen Raum zu gewinnen? war schon die Meinung des Kaisers über den Wegfall des lateinischen Aufsatzes als Zielleistung von Wichtigkeit. Schon während der Verhandlungen wurde sie daher für entschieden erklärt: Stauder bezeichnete die Verminderung der Stundenzahl für die alten Sprachen als gegebene Direktive; nur auf diese könne sie fallen und eine Stunde mehr oder weniger sei keine Lebensfrage für ein reich bedachtes Fach, obwohl es auch hier eine Grenze gebe. Dabei stellte er als Lehrziel auf für Lateinisch: logische, historische Schulung, verbunden mit gründlicher Lektüre, für Griechisch: ein eindringendes sachliches Verständnis der für die Menschheit und unsere Nation wichtigsten griechischen Klassiker (S. 210). Darin lag offenbar eine neue Direktive: das bisherige Lehrziel war nicht bloß „gefährdet", sondern aufgehoben, und es wurde nun die Frage gestellt, ob das neue erreichbar sei bei weniger Stunden, besonders durch Beschränkung der Grammatik und der schriftlichen Übungen. Damit verbanden sich die Fragen des Kaisers: Ist die Ermäßigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffs, scharf ins Auge gefaßt und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt? und: Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?

Von dem ersten Berichterstatter wurde, offenbar im Sinne des Ministeriums, die neue Direktive begründet. Unsere Zeit stehe zum römischen Wesen anders als das vorige Jahrhundert: die ganze deutsche Wissenschaft rede und schreibe deutsch, von wenigen kümmerlichen Resten abgesehen; man ziehe die Folgerung und gebe die freie Übung des lateinischen Idioms (schriftlich und mündlich) als Ziel auf. Zweitens sei die Meinung, durch die lateinische Grammatik und die daran sich anschließenden Übersetzungsübungen aus dem Deutschen werde die Jugend allein oder vorzugsweise zum wissenschaftlichen Denken erzogen, eine irrtümliche; dies werde nur erreicht durch eine denkende Behandlung des gesamten Lehrstoffes, nicht eines Teils; jene seien also zwar nicht aufzuheben, da das Latein doch immer, in Wechselwirkung mit dem Deutschen, die Grundlage für die gesamte sprachliche Bildung legen solle, aber stark zu beschränken; treibe man die fortwährenden (!) Übungen mit zusammenhangslosen Sätzen zu weit, so erzeugen sie thatsächlich sehr leicht das Gegenteil von wissenschaftlichem Denken, die Gedankenlosigkeit. Noch in IV sei eine bedeutende Reduktion des grammatischen Stoffes möglich in Bezug auf die recht zahlreichen Einzelheiten der Kasuslehre, so daß statt der jetzt üblichen 5 Grammatikstunden nur 3, in III nur 2, in II und I nur 1 übrig bliebe. Die zweite Hauptaufgabe des Lateinischen sei die bisher durch den grammatischen Formalismus durchaus zurückgedrängte (?) Einführung in die geschichtliche Größe des Römervolks. Diese liege aber weniger in der Kunst und Dichtung, als in ihrem Rats-, Rechts- und Kriegswesen. Also könne auch die Lektüre eingeschränkt werden, indem erstens die Dichtung zurücktrete („Ovid giebt in III neben Cäsar nicht mehr als eine reizvolle Abwechselung, Virgil erregt eingestandenermaßen in II nur mäßiges Interesse, allein Horaz bleibt . . . als eine Dichterlektüre von bleibender Wirkung übrig"), zweitens von den Prosaikern Cicero — Gründe zum Teil der Wegfall des lateinischen Aufsatzes, zum Teil seine Persönlichkeit und die Eigentümlichkeit seiner Schriften — und den Kern bilden in III Cäsar, in II Livius, in I Tacitus; nur zum Füllen und Beleben des historischen Bildes mögen einige Reden, vielleicht auch Briefe Ciceros dienen, auch philosophische Schriften in I mit vorsichtiger Auswahl gelesen werden. Also könne die wöchentliche Stundenanzahl des Lateinischen von IV bis I um 2 (im ganzen um 14) herabgesetzt werden. In VI und V aber müsse sie bleiben, weil dafür zu sorgen sei, daß die Lektüre von vornherein nicht gar zu sehr mit formalen Schwierigkeiten zu kämpfen habe, weil eine Hereinnahme der häuslichen Arbeiten in den Unterricht anzustreben und eine möglichst auf Beobachtung und Induktion beruhende Form des grammatischen Unterrichts der bisherigen vorzuziehen sei, wozu man ziemlich viele Schulstunden brauche. Auch im Griechischen gelte dasselbe von der Grammatik und den Übungen: die Bestimmungen von 1882, daß die Schreibübungen nur den Zweck haben, die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern, seien zu wenig beachtet worden. Schon im ersten Halbjahr der UIII könne man mit der Lektüre beginnen, in II

Digitized by Google

sei nur eine Grammatikstunde nötig, wie das „schöne Beispiel in Gießen“ zeige, wo die syntaktischen Regeln und Beispiele nur sechs Seiten in Anspruch nehmen, in I gar keine. Mit 6 wöchentlichen Stunden von UIII an lasse sich das jetzt gebotene Ziel erreichen; zumal wenn man nach der Methode des „genialen Gräcisten und ebenso genialen Pädagogen“ H. L. Ahrens den Unterricht mit Homer beginne (s. o. S. 311). Da so das Lateinische immer noch fast ein Viertel, beide alte Sprachen zusammen noch etwas mehr als ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit einnähmen, so würde, die häusliche Arbeitszeit mitberücksichtigt, das natürliche Übergewicht jener nicht aufgehoben (Hornemann S. 174 ff., s. o. S. 357).

Noch stärker wurde die Notwendigkeit der Verminderung des altsprachlichen Unterrichts von dem Vertreter der „Neuen deutschen Schule“ befürwortet, der für VI bis III nur je 6 Stunden für genügend erklärte (s. o. S. 356). Die Möglichkeit der Durchführung liege in der Beschränkung der zu lesenden Schriftsteller. Es schade keinem Schüler, wenn er Nepos und Cäsar nicht oder nur teilweise genossen habe: Ovid habe noch keines deutschen Knaben Phantasie künstlerisch entwickelt und trotz aller Beschneibung kaum ein Vorbild sittlicher Lebensführung geliefert, Virgil noch keinen nachdenkenden Sekundaner zu wahrer und anhaltender Begeisterung erhoben. Ciceros Reden müssen aus der Schule verbannt werden, weil sie trotz schönster Phrasen durch Erzeugung sittlicher Halbheit und tödlicher Langeweile verderblich wirken; seine philosophischen Schriften seien noch weniger ein Bildungsmittel, weil sie Schwankungen im Urteil über gut und schlecht unterstützen und der Charakterbildung keine feste Richtung geben. Auch Horaz dürfe keine allzu selbständige Stellung im Lateinunterricht haben, sondern höchstens in Verbindung mit der Geschichte der römischen Litteratur behandelt werden, denn der Kenner der europäischen Dichtung der neueren und neuesten Zeit müsse bei ihm das göttliche Feuer wahrer Poesie vermissen; manche Wortmusik entpuppe sich als Gedanken- und Gefühlsprosa. Also bleiben als römische Schulschriftsteller nur Livius und Tacitus. Im Griechischen habe man sich auf Homer, Herodot und Sophokles zu beschränken; der letztere sei für uns eine Quelle sittlicher Bildung, sogar religiöser Erhebung im Sinne des Christentums. Thukydides, Demosthenes und Plato zu lesen ergäbe die alte Überbürdung; auf der Schule könne man sie in Übersetzungen lesen, ihr richtiger Platz sei auf der Universität (Göring S. 266 f.).

Die durch die Beschränkung der lateinischen Schriftsteller gewonnene Zeit, wurde im Gegensatz dazu vorgeschlagen, müsse der freien Bewegung des Schülers und wenn noch überhaupt einem anderen Fache, so dem Griechischen und dem Deutschen, den beiden „im jetzigen Gymnasium fruchtbarsten und begehrtesten Gegenständen“ zu gut kommen; die Schüler müssen Plato ohne Schwierigkeit lesen können, wozu mehr Übung im Lesen, namentlich in der freien Privatlektüre gehöre. Wolle man den altsprachlichen Unterricht, so müsse man ihn in dem Umfang wollen,

Digitized by Google

den er habe, eher noch steigern, wenn er auch das frühere Ziel, das Lateinschreiben nicht mehr verfolgen dürfe (Professor Paulsen S. 229 ff.).

Tiefen Eindruck machte wegen seiner allgemein anerkannten Autorität das Votum Schraders (S. 214—219). Es handle sich um eine Entlastung der Jugend, sagte er, teils um ihrer allgemeinen leiblichen, intellektuellen, sittlichen Gesundheit willen, teils um ihrer selbständigen Arbeit mehr Raum zu geben. Die jugendliche Spannkraft werde durch unser jetziges Unterrichtssystem zu stark beansprucht, wenn auch nicht zu vergessen sei, daß wie auf unser Leben, so auf unsere Jugend außerhalb der Schule stehende Kräfte belastend, zerstreuend, zersplitternd einwirken. Als Schulmann und Erzieher sei er gegen jede Schmälerung des klassischen Unterrichts in seinen Zielen und seinem Wesen. Die Schulung des Geistes durch die alten Sprachen und die Meisterwerke ihrer Litteratur bleibe das hauptsächlichste Bildungsmittel des Gymnasiums, das richtig verwendet auch zum gemüt- und geistgemäßen Verständnis unserer Klassiker führe (eines Lessing und Schiller; die heutigen seien nicht gemeint) und auch auf die Sittlichkeit einwirke: denn die sittlichen und charakteristischen Typen stellen sich nirgends so erkennbar dar als in der Litteratur und von ihnen aus könne der verständige Lehrer leicht auf die sittliche Bildung der Schüler maßgebend einwirken. „Durch diesen Unterricht sind wir jetzt groß geworden, haben im Reiche der Geister und der Wissenschaft wir, die Deutschen, den Vorrang erworben. Hier gilt, wie für jedes Reich, der Satz imperium iisdem artibus retinetur quibus initio partum est" (Sallust Kat. 2, 4). Neben den alten Sprachen wird die strenge Verstandesübung bewirkt durch die mathematische Deduktion; wenn in der Sprache die klare, unabänderliche Gesetzmäßigkeit nicht bemerkt wird, wie in den Naturwissenschaften — was kein Mangel der Sprache ist, da sie auch durch die geschichtliche Entwickelung gestaltet wird und auf dem Boden der Geschichte walten die sittlichen Zwecke, die Freiheit — so kann doch unter kluger Benutzung der Mathematik und auch der Naturwissenschaften jene strenge Verstandesschulung erreicht werden, soweit man sie billigerweise von der Jugend erwarten kann. Eine Entlastung in dem Stoffe ist teils schon eingetreten, teils in weiterer Vorbereitung begriffen, abgeschlossen kann sie nie werden, denn wie der Unterricht selbst, so ist auch sein Stoff in steter Wandelung. Eine rein quantitative Minderung der Schularbeit trifft den Kern der Schwierigkeit nicht; der Krebsschaden ist die strenge Forderung des Vorgeschriebenen in allen, auch den Nebenfächern und die Zersplitterung und Vielspältigkeit des Unterrichts. Als Patriot dagegen, fuhr Schrader fort, sei er bereit, die Folgerungen aus den Verwickelungen und Anforderungen des heutigen Lebens zu ziehen. Müsse die Zahl der Schulstunden vermindert werden, so solle dies so geschehen, daß für die leibliche Gesundheit und die freie Sinnesübung, namentlich aber zur freien selbständigen Geistesentwickelung, zur Förderung des Privatstudiums Zeit und Kraft verfügbar werde; durch dieses, das wesentlich und vorwiegend auf dem Gebiet der

Digitized by Google

alten Klassiker sich bewegen solle, werde auch die gesamte Anschauung des Schriftwerks ermöglicht, die bei der teilweise statarischen Behandlung in der Schule nie genügend erreicht werden könne, durch dieses auch die über der sinnlichen stehende geistige Anschauung gewonnen und entwickelt und hiermit die einheitliche Verschmelzung des weise gewählten Lehrstoffs mit der deutschen Gemüts- und Gefühlsart der Schüler ermöglicht. Denn der Schüler soll nicht sagen, was andere denken und anderen genehm ist, sondern was er selbst denkt und erworben hat, er soll wahrhaftig sein auch in seinen Urteilen, in seinen Aufsätzen. So wird auch seine Lust an der Arbeit geweckt, welche mehr wert ist als eine noch so große Summe von Kenntnissen für den Markt des Lebens.

„Als Christ, der ich an das ewige Heil der jugendlichen Seele zu denken habe, komme ich zu demselben Schlusse: was wir der Jugend mitgeben müssen, um sie gegen ein Versinken in das Werkeltagstreiben, gegen ungezügelte Erwerbslust, gegen Mutlosigkeit und verzweifelnde Abstumpfung zu schützen und ihr das Gewissen und das sittliche Gefühl zu schärfen, das ist der Idealismus, die Anschauung und der Erwerb der Idee, das Bewußtsein von der eigenen sittlichen Verantwortlichkeit. Beides kann aber nicht durch die Zersplitterung, sondern nur durch eine liebevolle Versenkung in die Hauptgegenstände, in die, welche am allseitigsten und mit innerer Harmonie den ganzen Menschen beanspruchen und zu diesem Zweck am klarsten durchgearbeitet sind, also in die klassischen Schriftwerke alter und neuer Zeit erreicht werden. Diese liebevolle Behandlung und Wahl des Unterrichtsstoffes vermag allein Liebe zu wecken und sittlich zu heben; die eigene freie, von dem Lehrer sorgsam geförderte Arbeit führt zur Verklärung des Pflichtgefühls, zu geistiger und sittlicher Freiheit. So allein ist es möglich, den Geist einheitlich zu bilden und das Gemüt mit Begeisterung, mit nachhaltiger Wärme zu erfüllen, welche bleibt, wenn längst der einzelne Lehr- und Erkenntnisstoff geschwunden ist oder sich in anderweitigen Geistesbesitz umgewandelt hat. Das erlangen Sie, wenn Sie unsere Jugend auf wenigen in sich reichen und harmonischen Geistesgebieten heimisch machen. An zehnerlei Wissensstoff, wie verwendbar er auch im einzelnen sein möge, die Begeisterung der Jugend zu wecken, ist noch keinem Lehrer gelungen und wird bei dem einheitlichen Bau des jugendlichen Geistes für alle Zeit unmöglich bleiben."

Ebenso denkwürdig sind die Worte, mit denen sich der große Naturforscher der Konferenz direkt in Widerspruch mit einer Äußerung des Kaisers setzte: „Ich habe den tiefen Eindruck gewonnen von der Notwendigkeit der Disziplinierung der geistigen Fähigkeiten, wie sie nach unseren bisherigen thatsächlichen Erfahrungen wirklich nur gegeben wird durch den klassischen Unterricht. Eben deshalb habe ich damals erklärt, daß ich es vorziehe, die Vorbildung der Mediziner humanistischen Gymnasien zu überlassen; denn es war mir klar, daß Gewandtheit im Denken schwerer zu gewinnen ist als Kenntnisse" (von Helmholtz S. 764).

Der lateinische Aufsatz, wurde erinnert, habe seiner Natur nach etwas



Schablonenhaftes und bewege sich bis zu einem gewissen Grade in den alten Fesseln der Scholastik, der Schüler werde mehr oder weniger zu mechanischer Verwendung angesammelter oder angelernter Phrasen und Formeln angehalten (Volkmann S. 198); andererseits aber müsse er das nicht notwendig sein, sondern es sei Folge davon, daß er ein Gegenstand der Prüfung, also der Besorgnis sei, er diene doch auch zur Unterstützung des Erfolges der Lektüre (Schulrat Deiters S. 299). Er sei nicht schwieriger, sondern unter Umständen leichter als das Exercitium (Uhlig S. 255). Mit seinem Wegfall werden wir vom Grammatismus, Ciceronianismus und einem großen Teil minderwertiger Lektüre befreit: um des Cicero willen beschäftigen wir unsere Schüler jahrelang mit dem Zeitalter der römischen Kommune und ihren anrüchigen Helden, wie Katilina, Antonius u. s. w., während die Lektüre einen idealen Umgang mit den wahrhaft großen Geistern des römischen Volkes vermitteln sollte (Frick S. 129). Aus der lateinischen Grammatik müßten sämtliche Genusregeln gestrichen werden; der sehr große und umständliche Apparat diene einem ganz geringen Zweck und die Regeln taugen fast alle nichts (Kruse, mit Beziehung auf das nomen commune Iphis Ovid, Metam. IX, 710). Von den der UIII zugewiesenen 113 Paragraphen von Ellendt-Seyffert, berichtete Schiller (S. 99), werde am Gießener Gymnasium die gute Hälfte gestrichen, ein knappes Drittel gelernt und etwas mehr als ein Sechstel erklärt; die Möglichkeit, eine Unmasse von Einzelheiten bei der Tempus- und Moduslehre in den Unterricht einzuführen, werde durch Beschränkung der Stundenzahl beseitigt. Die Grammatik müsse von überflüssigem Regelwerk befreit, aber eine tüchtige grammatische Schulung beibehalten werden (S. 159). Ebenso in der griechischen Grammatik; in III seien 5 Stunden genügend, man könnte sogar mit 4 auskommen (S. 99).

Die Versammlung trat der gegebenen Direktive in folgender Form bei: Es ist wünschenswert, die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden zu vermindern. Eine diesem Zweck entsprechende Herabsetzung der den alten Sprachen zugewiesenen Stundenanzahl ist möglich, wenn als Hauptziel die Einführung in die klassischen Schriftsteller allgemein erstrebt wird und die grammatischen Übungen wesentlich als Mittel dazu dienen. Die Verminderung soll aber nur teilweise auf die alten Sprachen fallen, und auch auf andere Fächer (S. 495. 499. 500. 501). Der Minister selbst hatte es für unmöglich erklärt, daß die Ansicht aufgestellt werden könnte, die alten Sprachen hätten allein die Kosten der Verminderung der Gesamtstundenzahl zu tragen (gegen Stauber s. o.). Sie darf nicht eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten zur Folge haben. Die dadurch bedingte Verlegung der Hauptarbeit in die Schule erfordert eine Verbesserung der Lehrmethode. Dieser Beschluß ist so wenig ausgeführt worden, daß die alten Sprachen „nicht bloß die sämtlichen Reduktionskosten tragen mußten, sondern auch die für Vermehrung der Stundenzahlen anderer Fächer" (Uhlig, Hum. G. 1899, S. 35).

Als Berichterstatter über die achte Frage: Inwieweit ist es, auch bei Ver-

minderung der Gesamtzahl der Schulstunden, durch **intensiven methodischen Unterricht** möglich, die **Hauptarbeit** in die **Schule zu verlegen**, namentlich in den unteren Klassen? hatte **Schiller** einen Lehrplan aufgestellt, in welchem die Gesamtsumme für Lateinisch von 77 auf 66 (VI und V je 9, IV 8, UIII 6, OIII bis I 7), die für Griechisch von 40 auf 38 (III je 5, II u. I je 7) vermindert, die für Deutsch von 21 auf 27, die für Zeichnen von 6 auf 10 erhöht war (S. 27). Er gab nun eine gedrängte Darstellung der Einrichtungen in seinem Gymnasium nach seiner Schrift: Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung (Sammlung pädagogischer Abhandlungen herausg. von O. Frick u. H. Meier 4. H., 1890), unter der Versicherung, er habe nur die schon anerkannte und von Schrader schon lange vertretene Theorie durchzuführen und zu verwirklichen versucht (S. 420 bis 434). Das Verhältnis der **häuslichen** zu den Schularbeiten sei durch die Verordnung vom 10. November 1884 befriedigend geordnet; aber es treten neue Bedürfnisse und Anforderungen auf. Im 12.—14. Jahre zeige der Knabe eine leise Regung zur selbständigen Arbeit, von III an könnte sie sich etwas freier entwickeln. Von den drei Hauptthätigkeiten des Unterrichts, Beobachtung (oder äußere und innere Anschauung), Denken, Anwenden (oder Üben) könnte vielleicht das Üben zuerst der häuslichen Arbeit zugewiesen werden. Wenn nun unter intensivem methodischem Unterricht die Vereinfachung des Lernens auf Grund psychologischer Erkenntnis mit stärkerer Betonung der wertvollen erziehlichen Momente zu verstehen sei, so bedeute die Forderung dreierlei: 1. Der Unterrichtsstoff ist überall auf die Elemente des Wissens zu beschränken. 2. Da Kenntnisse für die geistige Bildung um so wertvoller sind, je mehr sie durch Schlußfolgerungen aus vorhandenen oder durch Beobachtung oder durch Verbindung dieser Prozesse zu stande kommen, so muß die Erarbeitung von Kenntnissen wesentlich in den Unterricht verlegt, überall durch die intellektuelle Kraft der Schüler herbeigeführt und das gewonnene Ergebnis zum Ausgangspunkt für die folgenden Ziele gemacht werden. 3. Die einzelnen Lehrstoffe sind in organischen Zusammenhang zu bringen. (Intensiver Unterricht enthält nicht eine Belastung der Schüler; er will gerade die einzelnen Seelenthätigkeiten abwechselnd anspornen, das Gemüt durch die Religion, Deutsch und Geschichte, die sinnliche Beobachtung, die Phantasie durch Zeichnen und Geographie. Auch werden durch ihn nicht etwa die Hauptfächer in den Hintergrund gedrängt, da in den Nebenfächern keine häuslichen Arbeiten verlangt werden.) Ad 1 ist zu verneinen, daß in irgend einem Fache das Auszuscheidende genügend festgestellt ist. Zum Teil kann die dadurch entstehende Gefahr der Überlastung durch das Klassenlehrersystem beseitigt werden. Wenn, wie in Gießen, in allen Klassen, auch in II, der gesamte sprachliche Unterricht (mit Ausnahme des Französischen) und der mathematisch-naturwissenschaftliche je in einer Hand liegt, so kann dem Schüler viel Kraft, Arbeit und Unlust erspart werden; der Lehrer wird


Google

nicht wiederholen, noch viel weniger als neu vorführen, was schon in einer anderen Stunde gesagt ist; inhaltlich wird er Beschränkungen eintreten lassen, die Ergebnisse des Unterrichts ganz anders verknüpfen können, als wenn es verschiedene Lehrer wären. Auf dieser Konzentration beruhen die zum Teil so sehr günstigen Wirkungen des Gießener Unterrichtsverfahrens. Sie werden noch gesteigert, wenn ein geeigneter Lehrer mehrere Jahre lang dieselbe Klasse durchführt; könnte man ihn zu einer kraftvollen Persönlichkeit machen, so wäre die Wirkung außerordentlich groß und segensreich. Die Beschränkung und Vereinfachung des Lehrstoffes ist am wichtigsten in den altklassischen Sprachen. Sie haben andere Ziele als die neuen; sie müssen nicht wie diese lebendig nachgebildet, gesprochen und geschrieben werden. Ist dem Sprachunterricht gemeinsam der Bildungswert, der in den sprachlichen Formen als Mitteln des Gedankenausdrucks und in den Schriftstellern liegt, die dem jungen Menschen eine Welt vollendeter Gedanken, Gefühle und Willensthätigkeiten bieten, die er nachdenken und nachfühlen soll, die seinen Willen läutern und stärken, seine Phantasie erfüllen und sein Gedächtnis mit wertvollem Inhalt ausstatten sollen, so erfüllt der altklassische Unterricht heute diese Aufgabe nicht. Der Grund davon liegt darin, daß der Lesestoff nicht mehr der Mittelpunkt der ganzen Lehrthätigkeit ist, in der Ausdehnung des grammatischen Unterrichts, in der Art und Weise der Lektüre. Wir haben einen Sprachstoff in den Vokabularien, einen zweiten in den gedruckten Übungsbüchern, einen dritten in der Grammatik mit Beispielen, einen vierten in der Lektüre. Die meisten Vokabeln aus den drei ersten kommen später nicht mehr vor, gehen also verloren (nach dem angeführten Übungsbuche von H. Schmidt, „einem der besten“, ist es nur „ungefähr die Hälfte“), wir treiben hier unerhörten Luxus und Zeitverschwendung. Wenn wir uns heute beschränken müssen, so brauchen wir Lesebücher, deren Stücke den Schriftstellern entnommen sind, die später gelesen werden sollen. In betreff der gedruckten Übungsbücher (deren Erfindung noch keine 90 Jahre alt sei — beiläufig ein Irrtum s. o. S. 67) sei zwar seit 1882 eine Besserung eingetreten: man suche den Stoff der Lektüre zu entnehmen, die Aufgaben nach dem Bedürfnis dieser einzurichten. Aber „wenn man überhaupt diese Übungen braucht, muß sie der Lehrer selbst machen. Jeder Tag, jeder Lehrer, jede Klasse hat andere Bedürfnisse, kein Übungsbuch paßt im besonderen für den Unterricht irgend eines Lehrers.“ Die schriftlichen Übungen können in einem gewissen Umfang ja wohl noch immer irgend etwas wirken, Großes aber nicht mehr. Üben heißt zur Gewohnheit machen; dies ist unerreichbar, wenn alle 4 Wochen eine schriftliche Hausaufgabe angefertigt wird. Man glaubt dadurch die Unterrichtsthätigkeit etwas zu beschränken und einen Teil auf die Hausarbeit abwälzen zu können. Allein die Übung gehört in die Schule, wo sie allein für alle Schüler eine gleichmäßige Wirkung hat. Die häuslichen schriftlichen Übungen müssen also, soweit sie Übersetzungen sind, wegfallen (vgl. S. 99). Die Stellung der Grammatik ist in dem Lehrplan von 1882

richtig bestimmt. Die Forderung, sie nur induktiv zu behandeln, ist nicht möglich, jede Unterrichtsthätigkeit ist zugleich induktiv und deduktiv. Aber richtig ist: die Schüler sollen am Lesestoff die Regel zuerst beobachten, an das, was sie in ihrer Erinnerung haben, anknüpfen, daraus Schlüsse ziehen. Wenn durch den induktiven Unterricht der Lernstoff beschränkt würde, so wäre dies ein großer Vorzug des Verfahrens; die Philologen würden dann nicht mehr die Observationen einführen, sondern müßten sich auf das beschränken, was wirklich der Schriftsteller fordert. Die erste Aufgabe des lateinischen Unterrichts ist Einführung in die römische Litteratur, Hauptsache der Inhalt der Schriftsteller und die gute Übertragung ins Deutsche. Mit der Präparation, dem Wörteraufschlagen, dem man noch einen viel zu großen Wert beilegt, kann bei freier Arbeit noch einiges geleistet werden, aber als allgemeine Einrichtung ist es bedenklich. Man nehme das Geschäft den Schülern ab und verlege es in den Unterricht. Daß bei diesem System die Ergebnisse für den schriftlichen Gebrauch der Sprache nicht heruntergehen, beweisen die Arbeiten der Gießener Abiturienten von 1882—1889; die aus der Praxis des Gymnasiums entstandenen Übersetzungsaufgaben von Schulteß zeigen, daß der Schüler, der sie übersetzen kann, Cicero und Tacitus sprachlich und inhaltlich versteht. Im übrigen Sprachunterricht ist noch eine größere Beschränkung der Grammatik zu fordern (Parallelgrammatiken geben zu viel Wissenschaft): im Griechischen hat das Gießener Gymnasium eine eigene Grammatik (Syntax), mit sechseinhalb Seiten (Beispiele und Erläuterungen) wird eine ausgedehnte Schriftstellerlektüre erreicht. — Auch die Zahl der deutschen Aufsätze könnte etwas vermindert werden. Er macht methodische Schwierigkeiten und es ist möglich, ohne ihn zu schädigen, eine viel größere Sprachgewandtheit herbeizuführen, wenn man die übrigen Fächer mit dazu verwendet (s. o.), und jede Woche abwechselnd eine kleine freie Arbeit schreiben läßt. Häusliche Arbeiten für Geschichte und Geographie, Religion, Physik und Naturbeschreibung zu fordern ist ein Unfug. Auch für das Rechnen sind sie nicht nötig, wenn man in den drei unteren Klassen 3 Stunden hat. Für die Mathematik aber sind sie zu empfehlen; Aufgaben wie: kurze Beweise, einfache Konstruktionsaufgaben, kurze Darlegungen über den äußeren und inneren Zusammenhang von Satzgruppen fördern nicht nur die Ausdrucksfähigkeit, sondern auch das selbständige Denken weit bedeutender, als es durch irgend ein Lehrbuch geschehen kann. Dieser Verminderung der häuslichen Arbeiten ist das glänzende Resultat des Gießener Gymnasiums in betreff der Myopie zu verdanken (s. o. u. H. Schmidt-Rimpler, die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung, 1890). Hätte man die Wahl, einige Stunden Unterricht in einer gut beleuchteten und in gutem hygienischen Zustande befindlichen Anstalt einzurichten oder einige Stunden Hausarbeit, so müßte man sich unbedingt für die Schularbeit aussprechen.

Auch für die Geschichte sind weder schriftliche noch andere Hausarbeiten nötig. Die letzte Geschichtsgruppe, die neueste Zeit (Soziale Gesetzgebung des Deutschen

Digitized by Google

Reichs mit ihrem Schutz gegen Ausnutzung seitens der Arbeitgeber, Unfall-, Kranken-, Alters- und Invalidenversorgung, welche von Erfindungen der Technik zu Gunsten des Kleinhandels unterstützt wird), bildete im Gießener Gymnasium die Brücke zur Gegenwart, deren ungelöste Aufgaben kurz angedeutet wurden. Es kam in der Hauptsache auf die Mitarbeit der Schüler an, eine Ergänzung und Zusammenfassung ihres geschichtlichen, auf früheren Stufen allmählich angeeigneten Wissens, damit sie selbstthätig urteilen lernten und sähen, daß die Menschen zu allen Zeiten dieselben sind, wie auch die Grundkräfte, die in der Geschichte wirken, und nur ihre Zusammensetzung zu verschiedenen Zeiten verschieden ist. So wurden die 14—18 darauf verwandten Stunden die eigentliche Reifeprüfung. Ohne bewußte Richtung auf Patriotismus werden die Schüler durch die gesamten im Unterricht vorgeführten Thatsachen das Vaterland lieben gelernt, den Segen einer starken Monarchie empfunden und Einsicht und Antrieb gewonnen haben, daß man die Nächstenliebe nicht bloß im Munde führen soll (s. Schiller in der Zeitschr. f. G.-W. 1889). Auch die Darstellung der Entwickelung der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse läßt sich ohne besondere häusliche Arbeit, ohne Erhöhung der Stundenzahl und Vermehrung der Lehrgegenstände durch methodische Behandlung des Geschichtsunterrichts erreichen.

Für die Naturwissenschaften ist die Hausarbeit ebenso entbehrlich; nicht gedächtnismäßiges Wissen im Dienste systematischer Vollständigkeit ist hier das Ziel, sondern in die Denkart, die Methode und die Grundbegriffe im allgemeinen einzuführen; für die Naturbeschreibung ist ein Lehrbuch mit die größte Kalamität; die Knaben sollen beobachten, vergleichen und unterscheiden lernen und Sinn für die Natur erhalten; der Unterricht muß wo möglich im Freien stattfinden; dann würde „der Junge nicht mehr bloß sein besonderes Kästchen für Botanik, Zoologie u. s. w. haben, sondern in der Natur leben, sie als Ganzes erschauen lernen". In der Geographie ist keine bedeutende Hausarbeit nötig, wenn man sie richtig betreibt, durch Kartenlesen und Zeichnen. Vgl. H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Ein Vortrag. Berlin 1891.

Eine Vereinfachung und Erleichterung ergiebt sich durch die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes; sie kommt dem Bedürfnis der Jugend entgegen, welche nicht nach den Formen der Sprache, der Mathematik, sondern nach den Dingen verlangt, und zwar nicht nach vereinzelten Notizen von Thatsachen und Zuständen, sondern nach dem Zusammenhang derselben. Z. B. in V ist Aufgabe des gesamten Unterrichts Einführung in die Heimatskunde und in die Geschichte und Geographie der deutschen Heimat, die Kenntnis von Land und Leuten. Der ganze Lehrstoff für den deutschen Unterricht bewegt sich auf dem Boden der Heimat sowohl in den Probestücken als in den Gedichten, von denen einundzwanzig teils gelernt teils nur erklärt werden. In der Geschichte gruppiert sich alles um acht Geschichtsbilder, die Höhepunkte der deutschen Geschichte vorführen: Armin, Völker-

Digitized by Google

wanderung, Bonifatius und Einführung des Christentums, Friedrich der Rotbart u. s. w., zuletzt Begründung des neuen Deutschen Reichs. Die Geographie (3 Stunden Deutschland) zeigt den Schauplatz; die Naturgeschichte die natürlichen Bedingungen, der Zeichenunterricht die äußeren Verhältnisse, unter denen unsere Vorfahren standen, durch Vorführung eines altsächsischen und fränkischen Bauernhauses, einer einfachen Kirche, der Waffenstücke in Modellen; der Gesangunterricht belebt das Bild durch geistliche und Volkslieder. Also bekommen die Schüler eine ganz elementare Kenntnis der Hauptpunkte aus der deutschen Heldensage, der Heimat und ihrer Bewohner einst und jetzt, des Lebens, der Sitten, des Verkehrs, des Kriegswesens, der staatlichen Haupteinrichtungen, der religiösen und sittlichen Vorstellungen ihrer Vorfahren und Zeitgenossen. Der lateinische Unterricht gliedert sich organisch an, indem er die Hauptzüge der alten Geschichte vorführt und einige Fürsten des Altertums, Alexander d. Gr., J. Cäsar u. a. den deutschen gegenüberstellt und durch das Fremde das Einheimische beleuchtet und einigermaßen vertieft. (Schwerlich wird man dies organisch angegliedert finden; um so sicherer, daß der lateinische Unterricht zur völligen Nebensächlichkeit herabsinkt.)

Auf dem Wege allgemeiner Mitarbeit wird es möglich sein mit der Zeit einen einheitlichen Lehrplan zu erhalten, statt des jetzigen Nebeneinander, des Sammelsuriums von allen möglichen Lehrgegenständen und Stoffen. Dann kann man auch die lateinischen und griechischen Schriftsteller beschränken: wir haben jetzt nicht mehr das Bedürfnis, aus dem seiner Zeit Cicero unter diese aufgenommen wurde, was hilft uns Nepos, der größte Teil des Ovid und Virgil? Was brauchen wir Cicero als Typus des Redners neben Demosthenes? Dann wird eine Herabminderung der Stundenzahl möglich sein.

Gegen die Verminderung der schriftlichen Übersetzungen in die alten Sprachen wurde aber mit Recht eingewendet, die Lektüre möge die Hauptsache sein, sei aber nicht das Einzige. Solle man in einer Sprache etwas können, so müsse man sie nach zwei Seiten hin treiben: man müsse die Schriftwerke lesen und in vollem Sinne verstehen und aus dem Deutschen in die alten Sprachen übersetzen können. In den neueren Sprachen vergleiche man beim Übersetzen die Denkweise zweier Völker, die den Boden der Gegenwart gemein haben; das Lateinische habe größere Bedeutung für die wissenschaftliche Erziehung im strengen Sinn, denn dabei lehre man, schon den Sextaner in seiner Art, die Denkweise zweier verschiedener Zeitalter, von denen das eine Jahrtausende zurückliege. „Darin liegt die Bedeutung dieser Übersetzungen, daß die Schüler das, was mit den Mitteln einer so reichen Sprache, wie die deutsche Sprache der Gegenwart, gedacht und gesprochen ist, mit den Mitteln einer um zweitausend Jahre älteren und darum sehr viel ärmeren Sprache geben muß (nach Nägelsbach in der Stilistik). So ist das Übersetzen in die alte Sprache nicht bloß ein Nebenher neben der Lektüre, sondern das unbedingte Erfordernis für das Verstehen der Schriftsteller; nicht bloß formale Bil-

bung erlangt man daraus, sondern auch die ganze Fülle psychologischer Begriffe, die in einer Sprache liegen — denn in ihr hat das Volk die Erzeugnisse seines Massendenkens niedergelegt — erarbeitet sich der Schüler eben in der Beschäftigung mit der Sprache und namentlich mit einer Sprache, wie die lateinische“ (Direktor Jäger S. 321 f.). Anders ausgedrückt wurde gesagt, man sei in Gefahr in der Unterschätzung der Grammatik zu weit zu gehen; schriftliche und mündliche Übersetzungen seien nötig, um dem fremden Sprachgenius gerecht zu werden; zur Arbeit könne man nur erziehen bei häuslichen Aufgaben. Die Extemporalien seien ein Grauen für die Schüler nur, wenn sie verkehrt betrieben werden; Einführung in das Verständnis sei nur möglich auf Grundlage der allergenauesten grammatischen Auffassung, sonst komme man zum Raten (Direktor Hartwig S. 480, Pähler S. 487).

Die schriftliche Übersetzung zu Hause, erklärte Schiller nachträglich, wolle er nicht abschaffen; in Gießen werde sie ersetzt durch Schularbeiten und vor allem durch Anschreiben an die Wandtafel, ein noch viel zu wenig ausgebeutetes Unterrichtsmittel. Daß übrigens in ganzen Provinzen auf Grund des wöchentlichen lateinischen Extemporales der Platz des Schülers für alle Gegenstände bestimmt werde, sei ein Unwesen, über das die Eltern mit Recht Beschwerde führen. Man dürfe dies nur in beschränktem Maße anwenden und niemals den entscheidenden Faktor für die Bestimmung der Reife sein lassen, wie in Hessen vorgeschrieben. Überhaupt glaube man fälschlich, der Lokation zu bedürfen, um das Ehrgefühl zu fördern; sie stachelt nur vielleicht den Ehrgeiz an. „Auf das Ungewisse eines Extemporale hin den Platz zu bestimmen ist auch gefährlich. Es giebt kein System, wonach sich der Platz mit Sicherheit finden läßt, alle Berechnungen sind mehr oder minder willkürlich und falsch. Das einfachste Verlangen der Schulgesundheitspflege, jeden nach seiner Größe zu setzen, wird dabei nicht erfüllt.“ Bei der Verdrängung der schriftlichen Arbeiten sei das Motiv, auch dem Schaden abzuhelfen, daß das gedruckte und geschriebene Wort vorherrsche; die Schüler müssen daran gewöhnt werden, mit dem Ohre aufzunehmen. Das Klassenlehrersystem sei namentlich auch wichtig für die Versetzung; seien nur zwei Lehrer für die beiden Richtungen der Lehrgegenstände da, so werde sie gerechter und den Thatsachen entsprechender werden. Die Überbürdung werde auf sehr einfache Weise vermieden, indem bei jeder Aufgabe im Klassenbuch die dazu erforderliche Arbeitszeit eingetragen und dies vom Ordinarius kontrolliert werde. Noch mehr aber durch die Art der häuslichen Aufgaben. Die Memorierarbeit soll keineswegs verkannt werden („wir sind vielleicht heute in einer gewissen Unterschätzung derselben befangen“); sie ist überall am Platze, wo Vorstellungen verknüpft werden müssen, die nicht anders als mechanisch verknüpft werden können, also Begriffe und Worte in der Mutter- und der fremden Sprache, Reihenbildungen von Vorstellungen z. B. in einem Gedicht oder Bibelspruch. So werden sie bis UIII, wo selbständige häusliche Arbeiten ja doch

nur in beschränktem Maß anzuwenden sind, am Platze sein. Aber Denkübungen müssen vorhergegangen sein und damit verbunden werden (s. Frick, Die Memorierarbeit in der Schule). Die Wiederholungen, in den unteren Klassen wesentlich die Hauptsache, können doch auch schon einem bescheidenen Maß von Selbstthätigkeit sich nähern, wenn bei reinen Wiederholungsaufgaben stets Umgestaltungen verlangt werden, die das eigene Nachdenken herausfordern, ohne zugleich beim Nichtfinden der Lösung zu langem Hinbrüten veranlassen. Z. B. freie Inhaltsangaben gelesener Stücke in recht gutem Deutsch, oder für bessere Schüler in der fremden Sprache; die Aufgabe, sich zu Hause auf sprachliche oder sachliche Analogien zu den bei der Lektüre vorgekommenen sprachlichen oder inhaltlichen Stoffen zu besinnen, aus einem behandelten Lesestücke die sprachlichen Thatsachen für eine oder mehrere grammatische Regeln zu sammeln, in einigen gelesenen Kapiteln etymologisch Zusammengehöriges zusammenzustellen. Hier wird überall Anschauung, Beobachtung und Urteil vereinigt, die Hauptsache bei häuslicher Arbeit. Die Selbstthätigkeit kann noch bedeutend erhöht werden, wenn man dafür den deutschen Unterricht in erster Linie heranzieht. Hier hat man den großen Vorteil, daß der Inhalt der Sprache in der Hauptsache keine Schwierigkeit macht. Man kann also das Selbstfinden in viel höherem Maße reizen und üben. Z. B. durch Aufgaben, welche den Schüler veranlassen (was schon in VI möglich ist), in einem behandelten Lesestücke zu Haus durch Unterstreichen die Hauptbegriffe hervorzuheben, die er nachher beim Lesen zu betonen hat, die sprachlichen Thatsachen für eine erst abzuleitende Regel aus der Lektüre zu sammeln, gleichbedeutende Begriffe oder Worte zusammenzustellen, den Inhalt eines Lesestückes oder Gedichtes in einem, zwei, drei Sätzen zusammenzufassen — alles ausgezeichnete Mittel zur Entwickelung und Übung der Denkfähigkeit. Dazu müssen die Schülerbibliotheken richtig gebraucht werden, die für die einzelnen Klassen eingerichtet sind; für V z. B. enthält sie nur naturwissenschaftliche, geographische und geschichtliche Stoffe, welche sich im Kreise der Heimat nach Sage, Geschichte und Geographie bewegen (also mit Ausschluß des aus dem Altertum genommenen Gegenbildes, s. o.); die Lektüre muß zugleich erfreuen, nicht bloß belehren wollen. Die Schullektüre ist gewöhnlich zu lehrhaft. Auf den oberen Stufen wird die selbständige Arbeit gesteigert, im sprachlichen Unterricht sehr leicht durch Aufgaben, wie Aufsuchen von sprachlichen und sachlichen Analogien, Feststellen insbesondere der logischen Anlage, Vergleichen einer einfachen, geläufigen Spracherscheinung mit einer entsprechenden, dem Schüler bekannten anderen Sprache, Übertragen eines in der Schule übersetzten Sprachstückes in freies Deutsch, z. B. einer Ode des Horaz. Solche Aufgaben, an denen der Sprachunterricht unerschöpflich ist, thun bessere Dienste als Wörteraufschlagen und Auswendiglernen von Präparationen und Übersetzungen. Wiederholungen größerer Gebiete, z. B. zum Zweck von Probearbeiten am Schlusse eines Semesters, sind roher didaktischer Materialismus und haben gar keinen bildenden Wert, geben aber

Digitized by Google

zu einer ganz falschen Auffassung der Schul- und Hausarbeit und zur Überbürdung Veranlassung.

Im deutschen Unterricht ist die Erziehung zum denkenden Lesen eine Hauptaufgabe der häuslichen Arbeit, um so mehr, als unsere Zeit dazu neigt, rasch und oberflächlich zu lesen und sich mit der Zeitungslektüre zu begnügen. Die Schüler müssen dazu angehalten werden, von einem guten Buche, das sie lesen, sich eine kurze Skizze zu machen. Der Sekundaner muß wissen, daß er jedes deutsche Lesestück und Werk in der Regel dreimal zu lesen hat, das erste Mal des Totaleindruckes, das zweite der Stoffsammlung wegen, zuletzt um noch einmal das Ganze, nachdem die Einzelheiten besprochen sind, in einem faßbaren und geläuterten Verständnis sich vorzuführen und zu genießen. Dem Primaner muß die Verteilung seiner Arbeit zu Hause völlig überlassen bleiben. Die Privatlektüre auf altsprachliche Stoffe zu richten wird heute nur noch bei einzelnen Schülern möglich sein, die Mehrzahl muß dahin gebracht werden, daß sie in der Dichtung ihrer Heimat mehr Bescheid weiß als bisher. Der Lehrer höre nicht auf sich zu wundern, daß man zu den Gebildeten gehören will, ohne die Litteratur seines Volkes zu kennen und einen reichen Schatz an Erinnerungen daraus zu besitzen. Von II an werden die schriftlichen Arbeiten häufiger; der Schüler kann seine deutschen Klassiker nicht lesen, ohne sich Bemerkungen zu machen, Material zu sammeln für die Zusammenfassung im Unterricht. Die deutschen Aufsätze, musterhafte Übertragungen kleiner Stücke ins Deutsche, mathematische Aufgaben können die Selbstthätigkeit fruchtbar fördern. Beim Klassenlehrersystem läßt sich das bunte Vielerlei der täglichen Aufgaben wirksam beschränken; indessen muß man nicht zu ängstlich sein, auch das tägliche Leben nötigt die meisten Menschen zu vielerlei Arbeit (Schiller S. 542—548).

Diesem Plane wurde der allgemeine Einwand gemacht, er scheine den Schulmechanismus etwas zu sehr zu vereinfachen und vielleicht langweilig zu machen; die Schüler würden das variatio delectat vermissen. Gegen andere Vorschläge, wie die Görings und Güßfeldts (jener auch in der „Neuen deutschen Schule", 1890, dieser in der „Deutschen Rundschau", 1890 Februarheft, „Die Erziehung der deutschen Jugend", besonders bei Pätel in Berlin, noch 1890 drei Auflagen[1]), wandte Fürstbischof Kopp ein: Nach dem Worte eines Schulmannes sei die Arbeit der Schutzgeist der Jugend. Ein fleißiger Schüler gerate sehr selten auf Abwege, am Unfleiß, an der Trägheit, der Nachlässigkeit seines Schülers erkenne der erfahrene Schulmann sofort die Symptome einer beginnenden sittlichen Krankheit. Eine Schule, die ihre Zöglinge in angemessener Weise zu beschäftigen verstehe, leiste auch in erziehlicher Hinsicht das Beste. Dem Vorschlag gegenüber, den Unter-

[1] Dagegen: H. Kropatschek, Die Erziehung der deutschen Jugend. Ein Beitrag zur Charakteristik moderner Schulreformer. J. Gefffen, P. Güßfeldt und die Schule der Zukunft. P. de Lagarde, Über die von Herrn P. G. vorgeschlagene Reorganisation unserer Gymnasien, und C. Conradt, Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. 1890.

Digitized by Google

richt auf den Vormittag zu beschränken, die übrige Zeit allein den Spielen und der körperlichen Erholung zu widmen, verlange er, die freie Zeit solle den Schülern zum Ausbau der Schulaufgabe, sowie zur geistigen und körperlichen Erholung wirklich frei gelassen werden; so werden sie allmählich daran gewöhnt, sich zu Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung einzurichten. Durch jene Zwangserziehung komme man den sozialdemokratischen Bestrebungen halb und halb entgegen. Auch die vorgeschlagene Beschäftigung in der freien Zeit sei viel zu spielend und nicht geeignet, die Energie des Geistes zu wecken und zu stärken, die Verweichlichung würde noch mehr zunehmen; durch einen energischen Geistesbetrieb werde auch die Energie des Körpers gestählt. Müßiggang sei aller Laster Anfang. Durch zu große Erleichterung der Arbeit und Arbeitsthätigkeit könnten die in dem Menschen schlummernden bösen Anlagen leicht angeregt und erweckt werden, statt daß die Schule den Geist so stählte, daß der ins Leben tretende Mann sie bekämpfen und beherrschen könnte. (Gelegentlich schaltete er gegen die Myopie ein, der Schularzt sollte alle Brillen und Kneifer tragenden Schüler untersuchen und der Hälfte sofort den Gebrauch derselben untersagen, kein Schüler ohne schriftliche Erlaubnis Brillen tragen dürfen.) Der Schluß des Votums lautete gegen Göring und Güßfeldt: „Ich möchte nicht gern in den geordneten Gang des Unterrichtsbetriebes unter Leitung der staatlichen Schulverwaltung zu gewaltsam eingreifen. Ich kann mich nicht entschließen, das schöne Kapital von sittlicher und geistiger Kraft in der Nation einer vielleicht gewagten Spekulation auszuantworten... Ich möchte den bestehenden Unterrichtsbetrieb — mutatis mutandis — im großen und ganzen gewahrt wissen, und ich schließe dabei folgendermaßen: Irre ich mich darin, so scheint mir dieser Irrtum doch nicht gefährlich zu sein, denn aus diesem Irrtum sind die besten leitenden und führenden Kräfte eines Volkes hervorgegangen, welches auch unter den schlimmsten Wechselfällen die schwersten Aufgaben gelöst hat, vor welche die Geschichte und die Vorsehung ein Volk gestellt hat. Irren sich aber jene mit ihren bestgemeinten Grundsätzen und Plänen, so tragen sie die schwere Verantwortung, das Fundament der geistigen und sittlichen Kraft der Nation erschüttert zu haben“ (Verhandl. S. 483—486).

Die Ansicht, den fremdsprachlichen Unterricht nicht in VI, sondern erst in V zu beginnen, fand lebhafte Vertretung. Man fragte: welches ist der geistige Zustand eines Schülers beim Eintritt in die VI, wo er drei Schuljahre hinter sich hat? Mit den beiden ersten Schuljahren hat er vielleicht die größte Leistung gethan, die in der gesamten Bildungszeit von ihm gefordert wird, Lesen und Schreiben; im dritten kommen die Elemente der Muttersprache dazu, aber keineswegs können sie so weit befestigt werden, um schon eine hinreichende Stütze für den fremdsprachlichen Unterricht zu sein. Sonst hält man vor dem Eintritt einer neuen Sprache eine Ruhepause für nötig, hier, wo sie zuerst am nötigsten wäre, fehlt sie. Und wie tritt dieser Unterricht ihm entgegen? In Übungsbüchern,

die entweder das geistloseste und trivialste Zeug enthalten (habitat, delectat, servamus, ohne zu sagen, wer, mensa est rotunda, rosa placet, die Äpfel der fleißigen Knaben sind den Affen eine angenehme Speise), oder ein Satzragout von allen möglichen, dem Schüler völlig unbekannten Namen (Themistocles videtur illustrior fuisse quam Aristides); denkt er über den Inhalt nach, so wird er zur Zerstreuung geradezu angeleitet, dispensiert er sich davon, so wird er zur Gedankenlosigkeit gezüchtet. Der Sextaner steht auf der Entwickelungsstufe der vorherrschenden Anschauung und phantasierenden Thätigkeit, auf welche die der praktischen Verständigkeit, sodann die des reflektierenden Urteils folgt. Er hungert nach Anschauungen, realen, konkreten Dingen. Jeder wahre Sprachunterricht sollte auch Sachunterricht sein. Die VI sollte nur eine Stufe der Grundlegung für die folgende Arbeit sein, die erste vorbereitende Erschließung der Kreise, in die der Schüler später eingeführt wird. Für den Sprachunterricht ist zunächst die Grundlage die Muttersprache; die fremde Sprache schädigt die Arbeit der Grundlegung. Tritt dazu eine falsche Behandlungsweise der Sprache, eine Systematik im Anfang, während diese den Abschluß einer längeren Darbietung bilden müßte, so ist es vollends vom Übel. Wir belasten den Sextaner von vornherein mit mathematischer Geographie oder wenigstens mit einem Stück System derselben; man fängt mit der Einführung in ein botanisches und zoologisches System an, statt zunächst in das wirkliche Leben der Natur und die natürlichen Lebensgemeinschaften einzuführen. So auch in der Sagengeschichte: die Leitfäden beginnen mit dem Chaos und dem Kataloge der Götter, geben statt wirklicher, lebensvoller Erzählungen die unfruchtbare Nomenklatur von Heroen und richten damit ein Chaos in den Köpfen an. An solchem Material kann der Sextaner keine wahre Freude haben, noch einen Besitz von Jugendeindrücken wahrhaft bildender Art gewinnen, an die er im Alter mit Freude zurückdenkt. Bringt ihm auch ein guter Lehrer Interesse am Latein bei, so ist es ein Interesse der Neugier; es erlahmt, wenn der Inhalt es nicht stützt. Nur ein sehr geringer Bruchteil erreicht die folgenden Klassen in normaler Zeit. Allerdings würde die Verlegung der neuen Sprache in die nächste Klasse die Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr bedingen (damit der Lateinunterricht nicht verkürzt würde), aber diese ist notwendig (Frick S. 125 ff.).

Der Satz, das Lateinische sei für VI zu schwer, war schon vorher als durch die Praxis widerlegt bezeichnet worden; richtige Behandlung mache diesen Unterricht zum erfreulichsten im Gymnasium. In Württemberg, wo man mit dem 8. Lebensjahre beginne, gehe es ganz vortrefflich, und die Schwaben seien doch den anderen Stämmen so wenig an Schnelligkeit überlegen, als sie ihnen nachstehen (Uhlig S. 84). Mache man das Latein mit 9 Stunden zum wissenschaftlich grundlegenden Fache, so habe es den Vorteil, zu einer gewissen Konzentration zu führen. In mensa rotunda stecke, wie in jedem lateinischen Worte, zugleich ein Stück Kulturgeschichte, das hindere den Unterricht zum Trivialen herabzusinken

und mache ihn zum wissenschaftlichen schon für den 9jährigen Knaben. Nehme man das Lateinische aus VI, so beraube man sich des besten Mittels, zu unterscheiden, ob der Knabe für die Studien sich eigne oder nicht; an ihm zeige sich sein Ingenium für die Gymnasiallaufbahn oder das Gegenteil (Jäger S. 135). Die falsche Behandlung bestehe z. B. im Hereinziehen von Elementen der Sprachwissenschaft, oder darin, daß man glaube, Latein könne so gelehrt werden wie Französisch (beides auf Lattmann bezogen). Untaugliche Lehrbücher würden auf einer höheren Stufe noch unzuträglicher sein; es gebe auch bessere (von H. Schmidt). Bei richtiger Methode ergebe sich auch richtige Proportion der Versetzung; in Heidelberg ein Minimum von 90 Prozent (Uhlig S. 168).

Beim Französischen kam die Frage in Betracht, ob darin auch eine gewisse Fertigkeit im Sprechen auf dem Gymnasium erreicht werden müsse. Das Ziel des Unterrichts müsse freilich ein praktisches und die Methode eine andere sein als bei den alten Sprachen; es handle sich um Lesen, Schreiben und Kenntnis der Litteratur; Sprechen dagegen lerne man gut nur im fremden Lande, oder wenn man Gelegenheit habe, führte Zeller aus (S. 254). Weitergehend erklärte Kruse es für eine pedantische Anmaßung, eine fremde Sprache so sprechen zu wollen, wie die Eingeborenen; Engländer und Franzosen, wenn sie bei uns Deutsch sprechen, wollen ihr Organ gar nicht nach dem Deutschen modeln, und uns klinge die ausländische Betonung ganz angenehm. Der Deutsche aber, welcher sich herzlich wenig bemühe, die Untugenden seines heimischen Dialekts abzulegen, wolle französisch nur nach dem Muster von Paris und Genf sprechen (S. 192). Von ganz anderem Gesichtspunkt aus wurde dagegen das Sprechenlernen als Ziel des Unterrichts gerechtfertigt. Bei diesem Ziel nämlich sei der formalbildende Wert des Faches ein ganz anderer, als der, der dem heutigen Lateinunterricht anhafte; es habe dann, namentlich wenn früh begonnen, eine sehr bedeutende und ganz eigenartige Einwirkung auf die Entwickelung der kindlichen Geisteskraft: es gebe dem Geiste die Gewandtheit, die der altsprachliche Unterricht niemals geben könne, der rein auf die Ausbildung des logischen Vermögens gerichtet sei, eine sozusagen künstlerische Leichtigkeit des Schaffens und Produzierens, die durchaus als Gegengewicht nötig sei (Direktor Schulze S. 323). Ebenfalls aus seiner Stellung im Organismus des Gymnasiums heraus wurde der Nachweis so geführt: Die Aufgabe, zu lehren, was Sprache sei, worüber man zu klareren Vorstellungen durch eine fremde Sprache komme, als durch die Muttersprache, habe im Gymnasium das Lateinische (der grammatische Betrieb sei und bleibe ganz und gar unentbehrlich; er müsse seine zentrale Stellung behalten; nehme man die Philologie heraus, so nehme man dem Gymnasium, was es zum Gymnasium mache). Das Französische ebenso eingehend grammatisch zu betreiben, hätte keinen vernünftigen Sinn mehr; alle die Kategorien, das ganze System von Fächern, in denen die Formen unterzubringen seien, seien dem Schüler schon geläufig. Es gehe also im Französischen unendlich viel

rascher vorwärts, als es an lateinlosen Schulen geschehen könne. Da nun im Lateinischen das Sprechen nicht mehr angestrebt werde, das Schreiben beinahe ebensowenig, so müsse das Französische in die Lücke eintreten. Denn das Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache müsse notwendig von einem Gymnasium mitgebracht werden, es sei ein Bildungsmittel von so ungeheurer Bedeutung, daß eine Hauptaufgabe des Gymnasiums nicht gelöst wäre, wenn dies nicht erreicht würde. Freilich dürfe man den Unterricht in den untersten Klassen dann nicht in die Hände des ersten besten Botanikers oder Mathematikers, sondern müsse ihn in die des kundigsten Mannes legen. Dann müsse und könne erreicht werden eine gewisse Sicherheit im Verstehen des Gesprochenen, nicht bloß des Geschriebenen, eine gewisse Leichtigkeit, Sicherheit und Korrektheit im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck über den Schülern geläufige Gegenstände des täglichen Lebens und Unterrichts und eine mühelose, richtige Artikulation der fremden Laute im zusammenhängenden Sprechen; einzelne Aufsätze über Gegenstände, die dem Schüler sachlich keine Schwierigkeiten bereiten, müsse er leicht anfertigen können. Nur auf dieser Vorbildung — dies war ein weiterer Gesichtspunkt —, welche die Universität auch in den (bestehenden) Seminaren nicht übernehmen könne, sei es dieser möglich, die wissenschaftliche Bildung zu vermitteln (Prof. Tobler S. 607). So wurde denn auch beschlossen, dem Unterricht in den lebenden Sprachen sei die Aufgabe zu stellen, daß er zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben anleite, dem Universitätsunterricht darin die, das Können in dieser Hinsicht nach Vermögen zu steigern. Der sogenannten neueren Methode im Betrieb derselben sprach der Vertreter des Ministeriums seine volle Sympathie aus (Stauber S. 328).

Auch die Frage der Priorität des Französischen vor dem Lateinischen kam zur Besprechung. Vom philologischen Standpunkt aus verlange der Grundsatz, daß überall von der Anschauung auszugehen sei, den Anfang mit der lateinischen Sprache, da ihre Formen und Wörter und ihre Grammatik dem Schüler so anschaulich vor Augen treten, wie es den abgestorbenen Formen der modernen Sprachen nicht möglich sei; auch lege sie am einfachsten den Grund zur Terminologie. Könnte dagegen vom pädagogischen und sozialpolitischen Standpunkt aus bewiesen werden, daß ein Unterbau für alle höheren Schulen höchst wünschenswert sei, so werde die Frage diskutierbar: Das Problem des lateinischen Übungsbuchs sei dann gelöst; die römische Welt wäre der V keine fremde mehr, wie jetzt der VI; während die gegenwärtige Behandlung der lateinischen Formenlehre, namentlich bei Anwendung der sprachvergleichenden Methode durch eine allzustarke Reflexionsarbeit hindurchführe, wäre die naive Aneignung im Französischen leichter durchführbar; die Sprechübungen, die der lebenden Sprache zufallen müssen (es sei ein Unglück, daß alle Aufgaben und Übungen des fremdsprachlichen Unterrichts auf jede einzelne fremde Sprache geladen werden), könnten dann früh genug angefangen werden, zu einer Zeit, wo Ohr und Zunge noch am bildsamsten seien und der

Schüler noch die Unbefangenheit habe, das Sprechen zu wagen (Frick S. 128 f.). Dagegen wurde aber geltend gemacht, das Französische könne schon darum nicht die erste wissenschaftliche Fremdsprache sein, weil man es anders schreibe als spreche; dies könne dem Schüler schlechthin nur als etwas ganz Willkürliches erscheinen; es werde ihm dadurch auf dem an sich schon mühevollen Wege zur wissenschaftlichen Arbeit gleich im ersten Anfang ein ganz unnötiger Klotz in den Weg geworfen (Jäger S. 136). Wenn der Knabe mit verschiedenen Sinnen verschiedene Eindrücke empfange, wurde bestätigend gesagt, so führe dies notwendig zu einer Verwirrung wie der Wahrnehmungen so der Vorstellungen (Beispiel: sang, sens, sans, cent). Auch auf der Mittelstufe entstehe Verwirrung: die strenge Regelmäßigkeit der Wortstellung gebe dem französischen Satzbau zwar ein leicht übersichtliches festes Gepräge, aber der Satz setze sich dem Schüler nunmehr aus reinen Äußerlichkeiten zusammen, so daß er nicht mehr auf Sinn und Inhalt eingehe, sondern anfange zu numerieren, und dies nun auch auf andere Sprachen fälschlich übertrage. Auch auf der höheren Stufe werde die Begriffsentwickelung an einzelnen Wörtern dem Schüler, der vom Französischen ausgehe, nicht so leicht als dem, der sich an einem weit fremderen Material geschult habe. Thatfächliche Erfahrung sei nach 18jähriger Beobachtungszeit, daß in Elsaß-Lothringen der Anfang mit dem Französischen zu durchaus ungünstigen Ergebnissen geführt habe; die Schüler, die mit dem Lateinischen angefangen, haben stets eine bessere Kenntnis des Französischen und des Englischen in den Realanstalten gewonnen. Es sei freilich zuzugeben, daß der Schüler in einem sprachlich gemischten Gebiete sich hier etwas anders verhalte als der, dem das Französische als unbedingt fremde Sprache gegenüber trete (Oberschulrat Albrecht S. 150). Ungünstige Ergebnisse wurden auch aus Württemberg, Sachsen, der Schweiz angeführt, endlich auch die Autorität eines der bedeutendsten Vertreters des neusprachlichen Unterrichts (von Sallwürk). Nichtsdestoweniger wurde nicht bestritten, daß man an sich auch mit dem Französischen beginnen könne, wie es in unzähligen Schulen für Knaben und Mädchen der Fall sei; die Behauptung sei nur die: wenn man, wie im Gymnasium, beide Sprachen lernen solle, sei es verständiger, mit dem Lateinischen zu beginnen; das Französische zur fundamentalen Sprache für allen folgenden Sprachunterricht zu machen, sei unmöglich. Man könne es nur empirisch anfangen, nicht so rationell wie das Lateinische (Uhlig S. 169 f.). Dagegen wurde wieder hervorgehoben, beginne man mit dem Französischen, so werde dem Schüler nicht, wie beim Lateinischen, zugleich auch ein fremder Stoff zugeführt, sondern nur die neuen Vokabeln und Wortformen, die Syntax schließe sich der deutschen fast ganz an und der Inhalt sei ihm im ganzen naheliegend, man könne sehr bald zur Lektüre übergehen. Habe man dem Schüler schon aus dem Deutschen heraus Verständnis der grammatischen Kategorien beigebracht und ihn geübt, sich in eine fremde Sprache zu versetzen, so könne man später in III den lateinischen Unterricht ganz anders anfassen. „Erfahrungsgemäß

kann man in UIII in 7 Stunden die ganze Formenlehre absolvieren, die Hauptregeln der Syntax und eine große Menge von Vokabeln beibringen. In OIII kann man mit Lektüre des Cäsar langsam beginnen. Nach UII sind die Schüler so weit wie die anderer Realgymnasien, die Lateinisch mit VI beginnen" (Direktor Schlee S. 106). Es sei gerade ein Vorzug, wenn im Anfange des fremdsprachlichen Unterrichts Auge und Ohr, nicht nur der Verstand, in Anspruch genommen werde, daß der Schüler das Wort mit dem Ohre auffassen und zugleich noch seine Schreibform, die damit nicht ganz zu stimmen scheine (!), sich einprägen müsse (?). Die Schwierigkeit der französischen Orthographie sei auch nicht so groß, nicht größer als im Deutschen; in einem Vierteljahr sei sie gehoben. Die grammatische Auffassung von Wortformen werde durch die verschiedene Schreibweise erleichtert, ja sie sei ein vortreffliches Mittel, den Schüler zur Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Sprachformen zu zwingen und durch die Verschiedenheit werde jedesmal die Unterscheidung aufs neue angeregt und unterstützt. Könne der Schüler dann, sobald er avoir und être gelernt habe, eine ganze Reihe von Sätzen verstehen und dem Lehrer antworten, trete er in eine Welt ein, die er nach ihrem Inhalt verstehe, und stehe er dabei in einer Wissensgemeinschaft mit Mutter und Schwester, die ihm die Lektionen abhören können, so seien das wesentliche Vorteile (Schlee S. 161). Nur mit gekünstelter Interpretation konnte in diesem Sinn der Satz (Jägers?) verwertet werden, die Frage nach der möglicherweise besten Methode sei auf der Stufe VI bis IV nicht von so einschneidender Wichtigkeit; es handle sich darum, die Kinder arbeiten, in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten zu lehren, den Grundsatz durchzuführen, daß alles erarbeitet sein müsse, von mensa rotunda est bis zur ersten Fabel, die gelesen werden könne (S. 161). Endlich wurde gesagt, da an sich das Lateinische dem Sextaner mehr Schwierigkeiten bereite als das Französische, so sei es naturgemäßer, pädagogisch richtiger, mit dem letzteren anzufangen; damit würde die tiefe Mißstimmung des Publikums speziell auch gegen den frühzeitigen Anfang des Lateinischen beseitigt oder besänftigt, und es wäre auch politisch klug den Sextanern gegenüber, die die Opposition gegen den lateinischen Unterricht schon mitbringen. Die prinzipiellen Gründe seien von Ostendorf erschöpfend dargelegt (Schulze S. 152).

In der Mathematik, bezeugte Kruse, seien die Erfolge der Gymnasien befriedigend und nach der Erklärung der Fachmänner an den technischen Hochschulen zum Eintritt in diese völlig genügend (S. 193). Es müßte aber, wurde methodologisch hinzugefügt, etwas mehr Zeit und Kraft auf das wirkliche Verständnis verwendet werden, was am besten durch schriftliche Ausarbeitung mathematischer Sätze erreicht werde, — eine der vorzüglichsten Übungen, um zu wirklich klarem logischem Denken zu kommen und die Mathematik zu verstehen. Sorgfältige Kontrolle des deutschen Ausdrucks müsse darauf folgen. Den Stoff zu vermehren, sei nicht nötig; Kenntnis der Gleichungen der Trigonometrie, des binomischen Lehrsatzes könne ge-

nügen, die Differentialrechnung noch ausgeschlossen werden (von Helmholtz S. 207). Diophantische Gleichungen und Kettenbrüche seien entbehrlich (Kruse S. 193, Holzmüller S. 270), auch Theorie der Maxima und Minima und analytische Geometrie, ein etwas künstliches, aus der Anschauung heraustretendes Gebiet (derselbe), sowie sphärische Geometrie (Lüders S. 246).

Von großer Wichtigkeit zur Ausbildung der reinen Verstandesthätigkeit, führte von Helmholtz aus (S. 207), sei die Physik. Die Grammatik, die Syntax seien auch geeignet, eine logische Ausbildung zu geben und an scharfe Formen des Denkens zu gewöhnen; aber da sei das Unglück mit den Ausnahmen. Eine gewisse Laxheit oder Furchtsamkeit im Denken erlaube die Grammatik doch immer. Die jungen Leute, die vom Sprachunterricht zu den Naturgesetzen und ihrer Anwendung kommen, können anfangs gar nicht einsehen, daß ein Naturgesetz etwas anderes sei als eine grammatische Regel und keine Ausnahme gestatte, und daß man, wenn man seine Schlüsse scharf ziehe, darauf Gebäude von Schlüssen bauen könne, ohne fürchten zu müssen, auf Ausnahmen zu stoßen. Diese Art von Verstandesarbeit sei in unserem Jahrhundert eine Kraft geworden, welche man nicht übersehen dürfe; man müsse verlangen, daß Leute, die sich zu den Gebildeten rechnen, mindestens begreifen, wie dergleichen Dinge möglich seien. Es herrsche noch immer ein falscher Rationalismus, der Glaube, man habe etwas auf Wissenschaft begründet, wenn man sich etwas zurecht gemacht habe, was wie eine theoretische Erklärung aussehe; mitunter seien es wirklich nur Nomenklaturen oder Begriffsschematismen, wobei sich Leute, die große Achtung genießen und eine große Rolle in unserem Leben spielen, beruhigen, da sie den Unterschied zwischen der Einsicht in die Ursachen, worauf jede wirkliche Erklärung beruhe, und zwischen Worterläuterungen nicht kennen. Nicht bloß auf eine Reihe von materiellen Kenntnissen komme es an, sondern darauf, unseren gebildeten Mitbürgern, die die beste Bildung zu erlangen streben, auch das Verständnis zu eröffnen für die Anwendung dieser Geisteskräfte und Methoden, welche zu faktisch enorm wichtigen Resultaten geführt haben, deren Wichtigkeit jetzt unser ganzes Leben beherrsche.

Die Erziehung. Die zwölfte Frage: Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten in möglichster Übereinstimmung mit der Familie auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken? beantwortete der eine Berichterstatter dahin, die Schule sei in den letzten Jahren ihrer Pflicht mehr bewußt geworden, die thörichte Scheidung zwischen Erziehung und Unterricht geschwunden. Ihre selbständige Arbeit in dieser Beziehung geschehe erstens durch Gewöhnung an Gesetz und Ordnung, Förderung des Gehorsams, des Fleißes, des sittlichen Verhaltens, und vor allem der Wahrhaftigkeit, durch strenge Entfernung aller verdorbenen, besonders auch der lügenhaften Schüler. Zweitens aber — die wertvollere und schwierigere Aufgabe — durch Förderung der inneren Entwickelung des Gemütes, Erfüllung desselben mit ewigen Ideen sittlicher Wahrheit und Schönheit. Dies



geschehe zunächst durch das vornehmste und ausgiebigste Mittel, den Unterricht. Jeder Unterricht leite zum Fleiß, zur Aufmerksamkeit, zur Achtung vor der Wahrheit an, vor allem der in der Religion — er dürfe aber nicht als Gedächtnis- noch als Erbauungssache benutzt werden, sondern zur Übereignung der Heilslehren, zur Entwickelung des religiösen Triebes und zur Befestigung der religiösen Überzeugung durch Einpflanzung bestimmter Kenntnisse; dann der in der Geschichte — durch Voranstellung, mindestens Klarlegung der sittlichen Beweggründe, des sittlichen Pragmatismus der Begebenheiten; die alte Geschichte sei gerade hier in der Zeichnung starker, typischer Charaktere und in der Darstellung menschlicher Kraft und Leidenschaft sehr lehrreich, die vaterländische spreche in ihren Helden und Vorgängen das jugendliche Gemüt mit besonders verwandten Tönen an; endlich die Erklärung der Alten, die eine Summe idealer Anschauungen enthalten und in ihr eine positive Wehr gegen die jetzige sittliche und ästhetische Entartung bieten; nicht alle seien von gleichem Wert, aber alle lassen sich ohne Zwang und künstliche Berechnung in dieser Richtung ausbeuten; bei Plato z. B. und Horaz sei ein Vergleich zwischen antiker und christlicher Weltanschauung nützlich, wenn er sich ungesucht darbiete. Drittens arbeite die Schule daran durch verständnis- und liebevolle Behandlung der Eigenart der Schüler, die sich mit aller Strenge vertrage und deren notwendige Ergänzung sei; der in gutem Sinn vertrauliche Verkehr hebe und öffne die Schülerherzen; doch seien dazu kleine Klassen und für den Direktor mäßige Stundenzahl nötig. Viertens durch das persönliche Verhalten des Lehrers, das nicht etwa pedantische Strenge, die immer an Unwahrheit streife, sondern Reinheit und Würde bei allem Frohsinn zeigen solle. Er habe sich im Bewußtsein seiner Pflicht, im Stolz auf seinen Beruf von jeder zweideutigen Äußerung, jeder Bethätigung der Leidenschaft, jedem Streben nach äußerem Wohlleben fern zu halten, ebenso von jeder Agitation, kirchlicher, politischer und gesellschaftlicher. Dazu müsse er aber finanziell und gesellschaftlich besser gestellt werden (vgl. Kruse S. 411): der jetzige Zustand sei nachgerade unerträglich geworden. „Die Regierung muß der schweren Gefahr begegnen, welche unsere Jugend und Gesellschaft, zuletzt den Staat selbst bedroht. Etwas mögen die Schulräte beitragen durch näheren vertraulichen Umgang mit den Lehrern; dies wird sie heben und zur Schöpfung eines edeln Standesbewußtseins und wirklichen Standesadels beitragen.“

Voraussetzung des Gelingens sei allerdings eine sittlich ernste Familie. Doch auch wenn sie nicht so sei, erlösche die Pflicht der Schule nicht. „Aber einzelne Mittel helfen nicht; für die sittliche Erziehung der Jugend giebt es, dank der Gottesgabe der Freiheit, kein Universalmittel. Das Gebiet ist schwer zu bebauen und nicht frei von peinlichen Berührungen. Die öffentliche Sittlichkeit ist, wenn ich wenig sagen soll, in einem gefährdeten Zustande. Wer 40 Jahre zurückdenkt, kann die Veränderung, welche sich hierin vollzogen hat, nicht übersehen. Abstumpfung gegen sexuelle Anstöße, das laute Mit- und Absprechen über schwierige, mit Sorg-

Digitized by Google

kalt und Scheu zu behandelnde Fragen, Nichtachtung fremder Persönlichkeit, Skandalsucht, der rohe Ton, welcher in einem Teil der Presse herrscht, und eine dem entsprechende Ausdrucksweise selbst in parlamentarischen Körperschaften gefährden den öffentlichen Geist. Dies soll uns nicht entmutigen, aber um so mehr zum Zusammenschluß aller sittlichen Mächte, zur stetigen und überlegten Verwendung aller Erziehungsmittel antreiben. Die Schule ist eine öffentliche Anstalt, aber nur ein Faktor im Leben; es ist unrecht, ihr alles zuzumuten und von ihr eine sittlich erhabene und isolierte Stellung inmitten einer Welt gärender Leidenschaft zu fordern. Aber ein wichtiger, und was mehr ist, ein idealer Faktor ist sie doch; sie hat also zu versuchen, wie weit sie mit ihrer Kraft, ihrer in manchem Betracht überlegenen Einsicht und Reinheit mit Gottes Beistand zu kommen vermag" (Schrader S. 619—622).

Bei aller Übereinstimmung mit diesem Votum, das freimütig und treffend den Hauptherd des Übels bezeichnete, wie denn die Schule überhaupt weniger ein Faktor als das Produkt des Zeitgeistes ist, meinte man bei der Frage tiefer gehen zu müssen. Die sittliche Bildung, um die es sich hier handle, sei nicht etwa die eines heidnischen Weltweisen, sondern die christliche Sittenlehre, wie sie uns rein, lauter und klar vorliege im Neuen Testament, das eine Fülle der erhabensten Vorschriften, die edelsten und wirksamsten Beweggründe dazu, die lautersten Vorbilder darbiete. Darum dürfe der Religionsunterricht in seiner Bedeutung und Rangstellung nicht herabgedrückt werden (Prof. Mosler S. 625). Die Religion sei die eigentliche Natur des Menschen; leite man das religiöse Bedürfnis nicht richtig, so komme eine religiöse Karikatur heraus. Solle die Ausbildung der Schule eine harmonische sein, so müsse die Religion ihre Grundlage sein und sie ganz durchdringen (Kopp S. 637). Der Konfirmandenunterricht zeige, daß die Schüler der höheren Schulen hinter denen der Volksschule weit zurückstehen (Abt Uhlhorn S. 260); nach der Schilderung eines Mitgliedes bestehe bei den Abiturienten in Berlin oft eine Abneigung gegen die Religion, die noch durch die Examensnot befördert werde; die Mehrzahl meine, es sei eigentlich nichts Rechtes mit dem Christentum, sie werde auch wohl ohne dasselbe auskommen; sie gehen mit einem großen Defizit an solidem religiösem Wissen und noch mehr an religiöser Überzeugung ins Leben, im Glauben matt und krank und sittlich angefressen; nur ausnahmsweise gehe ein Primaner in die Kirche — worauf mit Recht Schrader einwandte (S. 646): traurig genug, aber in der Provinz sei es Regel. Die Schuld davon, wurde weiter gesagt, treffe wohl auch das vielfach entchristlichte Haus und das wenigstens in großen Städten so verführerische öffentliche Leben, aber in erster Linie die Kirche, weil sie der Schule nicht die rechten Kräfte geliefert, ihre Stimme nicht laut genug erhoben und nicht ernstlich genug auf das Mißverhältnis hingewiesen habe zwischen dem, was an rein klassischer, heidnischer Bildung und den Kräften, welche allein das Christentum bieten könne, der Jugend dargereicht werde

(Pastor von Bodelschwingh S. 584 f. 640 ff.). Die Kirche müsse der Schule glaubensfrische, überzeugungstreue, liebewarme Männer stellen. Noch mehr: die Schule müsse die Macht und die Mittel haben, wenigstens in einzelnen Fällen und für ganz bestimmte Ziele Lehrerkollegien zu bilden. Ein von einem christlichen Kuratorium berufener Direktor müsse sich ein Kollegium zusammensuchen dürfen, in dem bei mancherlei Gaben ein Geist wehe, in einerlei Glauben und Liebe aufs innigste verbunden. Daraus können die Kräfte hervorwachsen, die wir brauchen, können ganz neue Lehrergeschlechter hervorblühen, die auch den übrigen Gymnasien wieder zum Segen werden. ... Das eine Gymnasium in Gütersloh (s. o. S. 327) habe der Kirche, der Schule, dem Staat mehr solcher Männer gestellt, als alle übrigen Westfalens zusammen. Der Staat habe die Handreichung solcher Gymnasien nötig; nur in dieser Freiheitsluft können die Kräfte gedeihen, deren unsere Gymnasien bedürfen, damit sie den Namen christlich in Ehren tragen.

Indessen war andererseits ausgeführt worden, da die Religion sich nicht bloß an den Verstand und an das Gefühl, sondern auch an den Willen wende, müsse sie thätig geübt, in die Praxis des Lebens umgesetzt werden; dazu gehöre Gewöhnung. Diese geschehe durch den Besuch des Gottesdienstes, durch tägliche Schulandachten (in den katholischen Anstalten finde mehrmals Schulgottesdienst statt), durch welche die Schüler, deren Geist durch die verschiedenen Fächer nach so vielen Seiten in Anspruch genommen werde, gesammelt und auf das Eine, was not thut, hingewiesen werden, endlich dadurch, daß der Religionslehrer überall auch der Seelsorger der Schüler sei, wie in den katholischen Anstalten (Mosler S. 625). Außerdem wurde beantragt, auszusprechen, es sei Pflicht der Schule, den Konfirmandenunterricht in jeder Weise zu fördern und namentlich auch eine passende Zeit dafür zur Verfügung zu stellen (Uhlhorn, Kopp, von Bodelschwingh S. 787). Meistens falle er in eine Zeit, wo der Schüler durch 4—5 Schulstunden geistig und physisch erschöpft sei (Kopp S. 638); sie haben da zu laufen und müssen dann nach Hause stürmen, um nach dem Mittagessen wieder in die Schule zu eilen (Uhlhorn S. 639). In Berlin sei er meist Dienstags und Freitags von 11—12 Uhr. Dies sei nicht nur in gesundheitlicher, sondern auch in sittlicher Beziehung schädlich, sofern es die Regelmäßigkeit des Lebens störe, zumal in großen Städten, wo die Schüler ½—¾ Stunden Weges von der Schule zum Prediger und vielleicht ebensoviel nach Hause zurückzulegen haben; um mit der Zeit und Körperkraft der Jugend hauszuhalten, sei der wissenschaftliche Unterricht nach Möglichkeit und je nach örtlichen Verhältnissen auf die Vormittagsstunden zu beschränken; dazu sei wünschenswert, daß der Konfirmationsunterricht auf bestimmte spätere Nachmittagsstunden, etwa 6—7 Uhr, verlegt werde. Dann kommen die Schüler mit Sammlung zu ihm (Schulze S. 645 f. und 786).

Von den evangelischen Theologen war der eine gegen die Übernahme der Seelsorge von seiten der Religionslehrer: dies hieße die Schüler aus der Ver-

bindung mit der Gemeinde herausnehmen und die Stellung des Lehrers schädigen; in den oberen Klassen müßte der Direktor Religionslehrer sein (Uhlhorn S. 640). Der andere bestritt, daß es in den großen Städten ein Parochialbewußtsein gebe; dagegen wäre der Segen der Einrichtung ein sieghafter Fortschritt, wenn die Kirche auf diesem Gebiet so gestellt würde, wie die katholische. An dem Gütersloher Gymnasium habe sie sich trefflich bewährt (von Bodelschwingh S. 642).

Außerdem war der Antrag gestellt, der V 3 Religionsstunden zu geben wegen des biblischen Unterrichts. Die VI solle in 3, die V in 2 Stunden lernen, was die Elementarschulen in 4—5. In den mittleren und oberen Klassen geschehe hinsichtlich des Unterrichtsstoffes oft etwas zu viel, auch seien da die Lehrbücher oft nicht recht geeignet und bieten zu viel; in den oberen Klassen werde zu viel Theologie gelehrt, z. B. die fünf Beweise vom Dasein Gottes, die Aufzählung der verschiedenen Abirrungen vom christlichen Glauben u. dgl. (Kopp S. 638). Viel weiter gehend forderte ein evangelischer Theolog auch für II und I 1 Stunde mehr. Nirgends sei ein oberflächliches Wissen verderblicher. Für schläfrige, langweilige Lehrer reichen 2 Stunden, für treue, fleißige, begeisterte, wie sie überall sein sollten, nicht. Wir sollen doch selbständige Christen erziehen, die auf dem Grund des Wortes Gottes sich selbst entscheiden und ihrer christlichen Überzeugung froh und gewiß werden können. Dann könnten in II und I nicht bloß einige Bücher des Neuen Testaments in der Ursprache gelesen werden, sondern alle. Im Notfalle könnte man das Hebräische auf die Universität verlegen. Dann bekämen die künftigen Mediziner und Juristen, die es wahrlich sehr bedürfen, eine Stunde mehr. Sollen die Religionsstunden im wahren Sinne Freudenstunden sein, so müssen wir die rechten Kräfte gewinnen und ihnen die nötige Zeit gewähren (von Bodelschwingh S. 643).

Von einflußreicher Seite wurde geltend gemacht, die höhere Aufgabe der Schule werde nicht so energisch angefaßt und also auch nicht so vollständig gelöst wie die andere, der Unterricht. Darin liege aber die Quelle für eine ganze Reihe von Mängeln der jetzigen Generation und von Gefahren der kommenden, die doch wohl einer ganz besonders kräftigen Entwickelung des Geistes und Charakters bedürfen. Die Familie erfülle in der Hast und Last des Kampfes ums Dasein ihre natürlichen Pflichten immer weniger. Um so mehr müsse die Schule in die Lücke treten, da sie doch eigentlich das ganze Leben der Schüler in und außerhalb der Schule beherrsche (s. o. S. 362); sie müsse alle ihr zu Gebot stehenden Mittel aufs energischste ausnützen, um auf das Fühlen und Wollen einzuwirken. Der Unterricht müsse mehr zur Bildung verwertet, die erziehende Kraft jedes Faches herausgefunden und geltend gemacht werden. „Der Schüler muß sich durch Assimilierung der Bildungsstoffe selbst Bildung des Geistes und Herzens erwerben. Zu dieser geistigen Bildung gehört heutzutage etwa auch ein warmes Empfinden für die sittliche Würde jeder Arbeit und eine gewisse Vorstellung von den Beziehungen der

verschiedenen Volksklassen zu einander, ihrer gegenseitigen Rechte und Pflichten. Dazu könnte eine Rechenstunde so gut dienen, wie die Lektüre des Sallust oder Homer, ganz zu schweigen von Geschichte und Religionsunterricht. Aber die Lehrer verstehen das nicht; sie, das wahre Salz der Erde, sind vielfach Handwerker, nicht Künstler. Sie müßten sich selbst mehr als eigenen Stand fühlen mit dem hohen Berufe der Jugendbildung, für den auch Studien und Kenntnisse nur das Werkzeug sind für die eigentliche höhere Arbeit der Erziehung, der sich wie andere Stände mit eigenem Standesbewußtsein und Standesehre gruppierte um einen festen Kern von Lehrerfamilien, in denen, wie in den Offiziersfamilien, die rechten Fähigkeiten, die eigensten Tugenden des Standes erblich wären. Jedes Glied dieses Standes müßte es als sein höchstes Glück und seine höchste Ehre betrachten, nicht bloß seine Wissenschaft hier und da ein wenig zu fördern, sondern das Höhere zu leisten, die erziehliche, sittlich hebende Substanz seiner Wissenschaft zu entdecken und zum Heil der Jugend zu verwerten. Wichtiger als Verordnungen ist der Lehrer mit seinen Gaben, Anschauungen, selbst Gewohnheiten, die Persönlichkeit. Alle Lehrer müßten wohlgeborene und kräftige, fromme und durchgebildete, für ihren Beruf begeisterte und begabte Männer sein. Solche ideale Männer lassen sich nicht künstlich schaffen, aber man muß dafür sorgen, daß die, die da sind, vom Lehrerstande nicht abgeschreckt und in ihm nicht gedrückt und gehemmt werden in ihrer Entwickelung. Der Staat kann diesem die kleine und peinliche Arbeit mit ihrer Gefahr des Pedantismus und der Verbitterung niemals nehmen. Aber Nahrungssorgen und gesellschaftliche Zurücksetzung, die ihn noch immer niederhalten und an der freien Entwickelung seiner Kraft und also seiner Wirksamkeit hemmen, kann und muß er entfernen, zumal da er nun seit fast 50 Jahren wiederholt durch seine berufensten Vertreter es für seine heilige Pflicht erklärt hat“ (Hinzpeter S. 622—625).

Einer der berührten Mängel wurde dahin erläutert, der Lehrerstand müsse sich aus Familien besseren Bildungsstandes rekrutieren (aus solchen, die schon durch die Luft eines edlen Hauses, die sie eingeatmet, ein Kapital der Humanität mitbringen, das nicht erlernt werden kann, Frommel S. 236). Jetzt komme ein großer Teil aus Familien, wo nicht viel von feinerer Bildung, Sitte und Erziehung herrsche oder das Haus seine Erziehungspflicht nur in ganz geringem Maße erfülle; in der Schule werden sie auch nicht viel erzogen, und auf der Universität? So treten sie in den schweren Beruf, Kinder aus Familien ganz verschiedenen Bildungsstandes harmonisch zu erziehen, eine Aufgabe, die meist über ihre Kräfte gehe. Unter den Jünglingen gebildeter Stände herrsche die Ansicht, man könne jeden Beruf erwählen, nur nicht den eines Lehrers (Kropatschek S. 635).[1]

[1] Nach Gemß Statistik der Gymnasialabiturienten im Deutschen Reich während der letzten drei Schuljahre, 1895 (Hum. G. S. 99) folgten dem Berufe des Vaters nicht ganz 10 Prozent der

Als ein Mittel, den Lehrer zum Vertrauensmann seiner Klasse zu machen, wurde die Einrichtung empfohlen, ihn als Klassenlehrer mit der Klasse aufsteigen zu lassen, z. B. von VI bis UIII; dies habe auch für den Unterricht Vorteile neben den sittlichen (Albrecht S. 630).

An die Beobachtung, daß die Familie die Bemühungen der Schule nicht fördere, knüpfte sich der Vorschlag, den Satz voranzustellen: „Die Pflicht der Erziehung der Jugend verbleibt in erster Linie dem Elternhause, die Schule kann nur helfen, nur mitarbeiten" (Pähler S. 786). Es müsse nicht nur den Lehrern, sondern auch den Eltern das Gewissen geschärft werden. Manche Familien betrachten die Schule nicht als den natürlichen Verbündeten, sondern untergraben ihre Autorität durch fortwährendes Räsonnieren über die Lehrer, leisten den Kindern in der Übertretung der Schulordnung Vorschub, verdecken und beschönigen die Fehler und Unarten, sobald die Strafe eintreten solle. Mache man die Eltern darauf aufmerksam, daß der Besuch des Theaters, Balletts, des Zirkus, von Offenbachiaden und Sudermanniaden die sittliche Reinheit des Herzens vergifte, die Phantasie in der schädlichsten Weise aufrege und erhitze, so werde wohl geantwortet, solche Anschauungen seien ein überwundener Standpunkt, Pedanterie, freie Erziehung frage danach nicht. Wenn die Eltern Kinderkonzerte, Abendessen, Kaffees, Bälle u. dgl. veranstalten, 15-, 16-, 17jährige Knaben auf Bälle führen, so könne die Schule das nur beklagen, aber die Verordnung von 1876 verbiete ihr, dies von ihrer Erlaubnis abhängig zu machen (S. 632).

Ein schwerer Fehler sei auch, daß die neuere unsittliche, schmutzige Litteratur, die durch hundert Kanäle in die Familien eindringe, von den Kindern nicht ferngehalten, auch die Zeitungen und Feuilletons nicht überwacht werden (Mosler S. 627), wie die Abbildungen und Schilderungen in den Zeitschriften. Man finde in den Händen der Schüler wohl auch Bücher, die ihnen von den Eltern geschenkt, aber vom religiös-sittlichen Standpunkt aus entschieden verwerflich seien. „Wenn die Schule mit noch viel größerem Nachdruck auf die sittliche Bildung einwirken muß, so ist es nicht minder notwendig, daß auch die Thätigkeit der Familie besser werden muß. Denn die Erziehungsweise des Hauses, die fortwährende Aufregung und Überreizung der Sinne des Kindes und die Darbietung vorzeitiger Freuden ..., sowie unsere ganzen modernen Lebensverhältnisse sind die wichtigste Ursache für die wachsende Nervosität der Jugend, nicht die Überbürdung" (Pähler S. 633).

Die Versammlung stellte folgende Sätze auf: Die höheren Lehranstalten vermögen auf die sittliche Bildung der Zöglinge einzuwirken 1. selbständig durch sorgfältige allgemeine Zucht; durch Pflege und Beförderung der religiösen Gesinnung sowohl mittels des Religionsunterrichts als angemessener Schulandachten; durch sachgemäße

Söhne von Lehrern, fast 50 derer von Pastoren und Juristen, über 45 derer von Ärzten, 37 von Offizieren, über 35 von Postbeamten.

Digitized by Google

Verwendung des sittlichen und vaterländischen Bildungsstoffes im Geschichtsunterrichte und bei der Erklärung der Schriftsteller; durch das liebevolle Eingehen auf die Eigenart der Schüler (mäßig gefüllte Klassen vorausgesetzt); durch Einschränkung des Fachlehrersystems; durch die vorbildliche Haltung des zum Erzieher vorgebildeten Lehrers. 2. In Gemeinschaft mit der Familie in Zucht und Überwachung der Zöglinge außerhalb der Schule; durch taktvolle Hausbesuche; durch Schuleinrichtungen und Schulfeierlichkeiten. Die Eltern sind zu diesem Verkehr in angemessener Weise anzuregen. 3. Die erziehliche Wirksamkeit des Lehrerstandes ist abhängig von einer angemessenen Stellung und Besoldung desselben. 4. Bei der hohen Bedeutung des Konfirmanden-(Kommunion-)Unterrichts ist es Pflicht der Schule, ihn in jeder Weise zu fördern und namentlich auch eine passende Zeit für ihn zur Verfügung zu stellen. Es empfiehlt sich, jeden Schultag mit einer kurzen Andacht zu beginnen.

In Bezug auf die Besserstellung der Lehrer hatte der Vertreter des Ministeriums erklärt, dieses erkenne die Notwendigkeit an, habe aber auch schon vieles gethan. Seit einigen Jahren sei den Lehrern an den höheren Anstalten des Staates der Rang der Räte V. Klasse beigelegt und damit eine Erhöhung des Wohnungsgeldzuschusses auf den Betrag des den Richtern erster Instanz gezahlten geboten. Einer weiteren Besserstellung stehen aber Hindernisse entgegen, die es unmöglich machen, sie schon mit dem 1. April 1891 einzuführen. Die Erfordernisse wären sehr groß. Der Personalbestand betrage 7895 Lehrer (5415 wissenschaftliche, 857 Elementarlehrer, 1021 Hilfslehrer, 602 Vorschullehrer), an Staatsanstalten 2602, an nichtstaatlichen 4272 (ohne die Hilfslehrer). Eine Erhöhung um nur 100 Mark, was doch zu wenig wäre, würde also nahezu 790 000 jährliche Mehrausgabe bedeuten, wovon der größte Teil auf die Staatskasse fallen würde, da die Kommunen nur wenig würden aufbringen können (Bohtz S. 629 f.).

Statistisch wurde aber dann nach E. Pfeiffer Vergleichende Zusammenstellung der europäischen Staatsausgaben (2. Aufl. A. Kröner, Stuttgart, 1877) nachgewiesen, daß in Preußen der Staat für die höheren Unterrichtsanstalten am wenigsten gebe, nach dem Etat von 1890/91 nur 5 734 959 Mark, d. h. auf den Kopf der Bevölkerung 20 Pf., mit dem Extraordinarium (578 000 Mark) 22 Pf.; in Bayern dagegen 50, in Sachsen 63, in Elsaß-Lothringen 70, in Hessen 66, in Württemberg 92, selbst in Oesterreich 31. Die 7 Millionen, die die Kommunen aufbringen, hinzugerechnet, ergeben sich in Preußen nur 45 Pf. Was die Schulen aus eigenem Erwerb, Stiftungen oder dem Schulgeld aufbringen, könne nicht dazu gerechnet werden (Kropatschek S. 635).

In der letzten Sitzung wurde eine Kabinettsordre an den Minister vom 17. Dezember 1890 verlesen, welche mit den Worten schloß: „Ich verkenne nicht, daß bei Durchführung der neuen Reformpläne erhebliche Mehranforderungen an die Leistungen der gesamten Lehrerschaft gestellt werden müssen. Ich vertraue aber

ebenso ihrem Pflichtgefühle wie ihrem Patriotismus, daß sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werden. Demgegenüber erachte Ich es aber auch für unerläßlich, daß die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes, wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse eine entsprechende Regelung erfahren, und Ich wünsche, daß Sie diesen Punkt besonders im Auge behalten und darüber an Mich berichten (S. 773).

Zur Förderung der Erziehungs- und Unterrichtsziele wurde außerdem zuerst die Herabsetzung der Maximalschülerzahl in den unteren Klassen auf 40 beschlossen, und die Bestimmung getroffen, daß für die mittleren 40, für die oberen 30 als Maxima zu gelten haben, die bisher vielfach überschritten wurden. Das Maximum der Gesamtfrequenz einer höheren Schule wurde unter Voraussetzung von Parallelklassen auf 400 Schüler festgesetzt. Gegen die Hoffnung, man werde bei geringerer Schülerzahl ein Hauptgesetz der Erziehung, die individuelle Behandlung der Schüler, besser verfolgen können, wurde indessen geltend gemacht, wenn das Individualisieren darin bestehe, daß der einzelne sich an den Lehrer wie an einen Vater anschließen könne, so werde dies nicht erreicht werden, wie denn auch die neue Maximalzahl eine gerechte Beurteilung der Leistungen, ein wesentliches Moment für das gute Verhältnis zwischen Schule und Haus, namentlich im 1. Quartal, unmöglich mache[1] (Schiller, S. 408). Andererseits war als Maßstab aufgestellt worden, ein Lehrer von mittleren Fähigkeiten könne allerdings eine Klasse von 50 9—10jährigen Knaben disziplinarisch beherrschen; die individuelle Einwirkung von seiten des Direktors auf die Schüler sei eine vernünftig zu begrenzende und, da er tüchtige Mitarbeiter habe, auch Aufsicht und Einsicht nicht ihm allein obliege, auch bei 600 noch gerade mögliche. Es gebe auch eine Minimalgrenze, wenn die Klasse einen wohlgeordneten Organismus mit ihren vielen selbständigen erziehenden und bildenden Momenten darstellen solle: nicht der Lehrer bilde die Individuen, sondern am Unterrichte des Lehrers und dem gesamten Leben der Schule bilde sich das Individuum, der Schüler (Jäger, S. 398). Sehr richtig war auch der Hinweis darauf, daß die Forderung der neueren Pädagogik, die Hauptarbeit in die Klasse zu verlegen, eine Reduktion der Stundenzahl verlange (Kropatschek, S. 401); speziell die Perthessche induktive Methode des Lateinunterrichts, der vielleicht, wenn sie verbessert werde, die Zukunft gehöre, lasse sich höchstens bei 40 Schülern zur vollen Geltung bringen (Hartwig, S. 407). Zugleich wurde der Grundsatz ausgesprochen, bei der Aufnahme in die staatlichen Anstalten — denn bei den städtischen falle häufig der Schulgeldbetrag ins Gewicht — mehr zu sichten und die Eltern von Kindern mit nicht wenigstens guten Zeugnissen in allen Fächern aus dem Handwerkerstande von der Absicht, sie in die höhere

[1] Den Satz: Wenn eine Klasse zu stark wird und zu befürchten ist, daß die Menge die profectus hindern möchte, so wird sie geteilt, nannte A. H. Francke die Coronam Paedagogii Regii. Wir haben keine Schulen, sondern Fabriken, äußerte ein jetziger Gymnasialdirektor.

Schule zu geben, abzubringen (Päbler, S. 412). Der ärztliche Vertreter machte endlich auch auf die gesundheitliche Seite einer zu großen Klassenfrequenz aufmerksam (S. 437), für welche übrigens die Differenz zwischen 50 und 40 nur bei besonderen Raumverhältnissen wichtig zu sein scheint. Bei der Herabsetzung der Gesamtfrequenz war wohl hauptsächlich das Motiv ausschlaggebend, daß bei mehr als 400 Schülern der Direktor ein ungefähres Bild von allen nicht mehr haben könne, sie aber auch nicht ausschließlich mit den Augen seiner Kollegen sehen dürfe (Kropatschek, S. 402).

Sodann diente jenem Zweck die Herabsetzung der Pflichtstunden der Lehrer. Bisher waren für den ordentlichen Lehrer 24, für den Oberlehrer 22 Stunden als Maximum angesetzt, auch diese Zahlen aber zu Normalzahlen geworden. Jetzt aber erwog man, daß neben Korrekturen, Konferenzen u. s. w. die Vorbereitung auf das Wichtigste, die Unterrichtsstunden, eine größere Bedeutung gewonnen habe; der Lehrer müsse noch fortwährend an seiner eigenen Kultur arbeiten, sich in sein Fach vertiefen, so daß er es vollständig beherrsche (Jäger, S. 400); die Vorbereitung erstrecke sich nicht bloß auf das Was, sondern auch auf das Wie der Übermittelung des Wissens; so sei vielfach eine Überbürdung der Lehrer vorhanden, welche keine Zeit hätten, pädagogische und didaktische Bücher zu studieren, was freilich manche nur als Mittel zur Verdeckung ihrer Bequemlichkeit benützen (Frick, S. 406). So wurde, unter Verwerfung des Unterschiedes zwischen ordentlichen und Oberlehrern, die Reduktion der wöchentlichen Pflichtstunden des wissenschaftlichen Lehrers auf 22 beschlossen.

Prüfungen. Die Reifeprüfung betreffend (Verhandl. S. 560—599)[1] zählte der erste Berichterstatter, nach einem historischen Überblick an der Hand Wieses, zuerst die zahlreichen Nachteile auf, die man mit Recht an ihr finde. Die Vorbereitung auf sie führe zu einer Veräußerlichung und Verflachung des gesamten Unterrichts in I. Die besseren Schüler werden am meisten davon betroffen: statt einer freieren Entfaltung ihrer Individualität nachzugehen, müssen sie Zwangsarbeit thun. Die minder Begabten leiden unter der Überfülle der Arbeit (neben dem laufenden Pensum noch Vorbereitung) und werden körperlich und geistig geschädigt. Man dürfe sich auf die communis opinio aller berufen, die in den letzten zwei Menschenaltern „an die Prüfung mit ihrer Angst und Not und ihren Klagen Erinnerungen bewahren, die in späten Jahren oft noch in ihre Träume hineingreifen“. Nach dieser Hyperbel wird sachgemäß weiter entwickelt, der ge-

[1] Wir geben auch hier die Hauptpunkte der auf der Konferenz geltend gemachten Ansichten; eine erschöpfende Behandlung des Gegenstandes war nicht beabsichtigt. Sie findet man bei C. G. Firnhaber in der ausgezeichneten Arbeit „Maturitätsprüfung“ in K. A. Schmids Päd. Encykl VI², S. 493—539, die wohl keinem der beteiligten Schulmänner unbekannt war.

wissenhafte Lehrer müsse in O I durch häufiges Zurückgreifen auf frühere Pensen dafür sorgen, daß der Schüler den gesamten Wissensstoff des Gymnasiums wohlassortiert auf Lager habe. Trotzdem könne der Zufall eine Rolle spielen und gerade dem gewissenhaften Schüler „der bange Schlag des Herzens die Klarheit des Bewußtseins trüben". Sei das Ergebnis, auch abgesehen von der Versuchung zu täuschen, oft ein getrübtes, so stelle die mündliche Prüfung oft viel mehr das Wissen dar, als das Können, als den Reichtum an Vorstellungen und die Gewandtheit, mit ihnen zu operieren. Vorteile seien, daß mancher träge Schüler dem Gedanken an die Prüfung den Antrieb zu energischer Anspannung seiner Kraft entnehme, daß sie den gefährlichen Gebrauch schädlicher Hilfsmittel durch den Schüler verhüte, daß ohne sie, auch nach Th. Mommsens Ansicht, die Leistungen namentlich solcher Anstalten, die mit einem schwachen Lehrerkollegium und sprödem, schwer zu begeisterndem und anzuregendem Schülermaterial arbeiten, und damit das Leistungsniveau aller beträchtlich sinken würde. Kurz, sie sei ein notwendiges Übel, wenn auch nicht das größte auf diesem Gebiete (Hartwig, S. 562 f.). Dem gegenüber wurde mit Recht geltend gemacht, sie sei notwendig, weil der Staat eine gewisse Garantie für die allgemeine Bildung der Jugend brauche, die sich durch die späteren Berufsexamina nicht feststellen lasse (Jäger, S. 567). Dagegen und gegen die Erinnerung, die Prüfung habe anerkanntermaßen die Höhe unserer Schulen bewirkt (Schulrat Klix, S. 571), fielen andere Ausführungen wenig ins Gewicht, wie die, man müsse statt den Prüfungen mehr der menschlichen Natur vertrauen, nach dem Spruch des Aristoteles πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται (nämlich φύσει Metaph. I, 1), „ein natürlicher Trieb führe alle zum Ziele" (so!). „Die ganze Generation unseres Volkes, die von 1780—1820 den großen Höhepunkt der Entwickelung unseres geistigen Lebens bezeichnen, die großen Philosophen und Dichter, Goethe, Schiller, die großen Philologen Wolf und Niebuhr, die beiden Humboldt, die Gebrüder Grimm haben alle keine Abiturientenprüfung gemacht" (was dem Buchstaben nach richtig und doch völlig schief ist: Schiller hat das Landexamen gemacht; die Abgangszeugnisse Wolfs von 1776 und 1777 bei Körte II, S. 198 ff., die Schulzeugnisse Lessings sind doch Reifezeugnisse; endlich, haben seitdem nicht auch große Männer das Zeugnis erworben?); auch entstehe durch die Anwesenheit des Schulrates der Schein eines Mißtrauens gegen das Lehrerkollegium (Paulsen, S. 596). Die andere Richtung war für eine Vereinfachung, aber nicht für eine Erleichterung: man dürfe auch hier nicht zu weit gehen in der Entlastung der Jugend; sie werde einst in die verantwortungsvollsten Stellungen kommen, wo die Arbeitskraft in ungewöhnlicher Weise in Anspruch genommen werden könne; darum müsse sie auch schon auf dem Gymnasium intensiver und mehr arbeiten lernen, als die übrige Jugend. Zu große Erleichterung des Examens würde ein geistiges Proletariat schaffen. Was das Einpauken des Memorierstoffes betreffe, so sei es ganz gut, wenn von Zeit zu Zeit der Mensch daran erinnert werde, daß das Leben

Digitized by Google

Mühe und Arbeit auch im geistigen Sinne sei; es schade nicht so viel, als unsere humane Zeit meine, wenn man zu einem schweren Examen gehörig arbeiten müsse (Jäger, S. 569 f., Uhlhorn, S. 578). Dagegen wurde der Satz, die Prüfung müsse schwer sein, als grausam bezeichnet; erschwert werde sie u. a. dadurch, daß man sie als eine große Staatsaktion auffasse; ihr Charakter müsse der einer Versetzungsprüfung aus O I unter staatlicher Oberaufsicht (Frick, S. 579), darum die Prüfungsgegenstände nur die Fächer von O I sein. Das letztere war schon lange gefordert worden (von Kruse 1872 auf der Leipziger Philologenversammlung; Verhandl., S. 275; Hartwig, S. 565). Auf die zu diesem Thema gehörige Frage des Kaisers, ob der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt sei, antwortete man aus dem Wesen der unterrichtlichen Thätigkeit heraus, wenn Ballast der Wissensstoff sei, den der Schüler nicht in Können umzusetzen vermöge, so sei es der Kernpunkt alles Lehrens, solchen Wissensstoff auszuwählen, den er in Können umsetzen könne, und daß von ungeschickten Lehrern solcher Ballast immer wieder in den Unterricht getragen und bei den Prüfungen zu Tage treten werde. Die Aufgabe, ihn zu beseitigen, sei daher eine beständige, wie die große Schulreformfrage überhaupt; ihre Lösung erfordere Zeit (Jäger, S. 567).

Der Minister ließ aber erklären: die Vereinfachung werde durch die Einführung einer Prüfung nach U II erleichtert (s. o. die kaiserliche Erklärung); die Reifeprüfung müsse in erster Linie thunlichst das Können feststellen; die Klagen über sie beziehen sich wesentlich auf allzu großen Gedächtnisstoff, zu viele Prüfungsfächer und den zu geringen Einfluß des Urteils der Lehrer auf die Endentscheidung. Nach diesen Gesichtspunkten seien die Verhandlungen zu richten. Für die schriftliche Prüfung sei der Wegfall des lateinischen Aufsatzes und des griechischen Skriptums beschlossen; die mündliche könne dadurch erleichtert werden, daß man die Fächer beschränke, die eine besondere Gedächtnisbelastung herbeiführen und nur in dem Lehrstoff der I (d. h. wohl O I) prüfe (Stauder, S. 574).

Zuerst wurde nun die Aufhebung der mündlichen Prüfung in der Religion und Geographie vorgeschlagen. Was Blüte und Frucht des Religionsunterrichtes bilden solle, die lebendige Annahme und innere Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten, könne keine Prüfung konstatieren, sondern nur ein äußeres Wissen, das ohne jenen tief-religiösen sittlichen Gehalt nichts sei, leicht aber in dem Bewußtsein des Schülers als Hauptsache erscheinen könne, um so mehr, wenn der Lehrer in I öfter darauf zurückkommen müsse; so werde der Unterricht in der Verfolgung seiner höchsten Ziele gestört (Hartwig, S. 564).

Die Bedeutung des Gegenstandes werde dadurch gesteigert; es sei schlimm, wenn dem Schüler vorgehalten werde, er werde nicht bestehen, wenn er nicht ordentlich Religion lerne (Hartwig, S. 598). Die Vorbereitung auf die Prüfung sei freilich eine Qual für den Schüler, weil einseitig das Wissen geprüft werde und

diese Anforderung wirke zurück auf den Unterricht, er belaste die Schüler mit allzuviel theologischem Wissen, statt die lebensvolle Einführung in die h. Schrift und ein Eindringen in die Geheimnisse des Reiches Gottes zur Hauptsache zu machen (Frick, S. 581).

Gerade die Heiligkeit und Keuschheit der Sache, welche eine öffentliche Schaustellung nicht vertrage, haben viele bestimmt, sich für den Wegfall zu erklären (Kruse, S. 592). Dagegen wurde angeführt, sei auch die Religion etwas Imponderables, so könne man doch das Wissen von der Religion und religiösen Gegenständen prüfen (Jäger, S. 568); ohne dieses Wissen kein religiöses Interesse, was man nicht wisse, könne man nicht (Klix, S. 572); ein wehrhaftes Volk müsse auch ein festes Herz haben, das werde nur durch die Religion erreicht, nicht durch dieses oder jenes Wissen, und es dürfe nicht der Schein erweckt werden, als achte man die Religion für minderwertig (Uhlhorn, S. 579); die Grundlage der inneren Gesittung sei die religiöse Überzeugung, diese werde vermittelt durch die Belehrung — fides ex auditu Paulus Röm. 10, 17 —, daher sei der Wissensstoff nötig und daß er festgestellt werde (Kopp, S. 582). Gegen den Vorschlag, den schriftlichen Aufsatz in der Religion einzuführen über Themata, die der Generalsuperintendent vielleicht nach Beratung mit den hervorragendsten Geistlichen stellen solle, weil man darauf sich nicht erst in der allerletzten Zeit einzurichten brauche (von Bodelschwingh, S. 584), ließ der Minister erklären, in der Rheinprovinz und in Westfalen, wo er etwa anderthalb Menschenalter in Übung gewesen sei, habe er unbefriedigende Ergebnisse gehabt; bald haben sich Zusammenfassungen größerer Massen von Gedächtnisstoff gezeigt, der sehr mühevolle Repetitionen voraussetzte, bald seien die Aufgaben zu hoch gewesen, oft seien die Schüler gesucht und unwahr geworden (Höpfner, S. 590). — Solchem Tadel würden in der That gerade Themata verfallen, wie die von dem Antragsteller vorgeschlagenen: der Apostel Paulus in seinem Leben, Leiden und Sterben, gezeichnet nach dem Philipperbrief; die christliche Weltanschauung des Apostels Petrus, gezeichnet nach seinen beiden Briefen, gegenüber der modernen materialistischen Weltanschauung; die Forderungen eines praktischen Christentums nach 1. Joh.; Augustinus und Bernhard von Clairvaux; Spener und Francke; Vincent de Paula und Fliedner (von Bodelschwingh, S. 586). Dagegen wäre der Umfang des Stoffes wohl ein zu beschränkter bei dem Vorschlag, die Aufgabe solle wesentlich in der Interpretation eines Abschnittes des Neuen Testaments bestehen, da der Religionsunterricht mehr als jetzt eine Einführung in die h. Schrift werden müsse (Paulsen, S. 596). Als thatsächlich vorgekommene Frage, und zwar an einer höheren Bürgerschule, wurde die über die Grundsätze des Febronianismus angeführt, worüber der Schüler genügende Auskunft gab, während das doch über das Verständnis 15—16jähriger Schüler hinausgehe (Deiters, S. 593).

In der Geographie wurde der Wegfall der Prüfung vorgeschlagen, weil

die fleißigen Schüler einen großen Teil der Arbeitszeit auf Repetitionen verwenden, deren Ergebnis der aufgewandten Zeit und Kraft nicht entspreche, die unfleißigen in den letzten Tagen einen Wirrwarr von Zahlen und Namen zusammenraffen, der 8 Tage nach der Prüfung zerstoben sei (Hartwig, S. 565). Dagegen wurde gesagt, werde die Geographie (auch in den oberen Klassen, wo kein besonderer Unterricht mehr in ihr stattfindet) als integrierender Bestandteil des Geschichtsunterrichts behandelt, so könne man auch in I auf Geographisches zurückkommen und folglich auch bei der Prüfung (Frick, S. 580).

Die Prüfung in der Geschichte nimmt die Arbeitskraft der Schüler am meisten in Anspruch und bei keinem Unterrichtsgegenstand ist der Erfolg des Ganzen so bedingt durch das Wissen. Ohne festes, zusammenhängendes Wissen wird der Gedanke an die göttliche Führung in der menschlichen Entwickelung nicht erfaßt, gerät jede geschichtliche Erörterung sehr leicht ins Bodenlose. Der künftige Diener des Staates und der Kirche muß aber einmal den Nachweis führen, daß er mit den Hauptmomenten der Geschichte des deutschen Volkes und folglich auch der Neuzeit vertraut ist. Aber die alte Geschichte ist auszuscheiden, und die Prüfung in ihr an den Schluß der O II zu legen, wodurch zugleich Zeit für einen eingehenderen Unterricht in der Geschichte Deutschlands und der Neuzeit in I gewonnen wird, wo die Repetition der alten Geschichte jetzt hemmend wirkt. So der eine Berichterstatter (Hartwig, S. 565). Dagegen wurde von dem anderen eingewandt, die Prüfung in diesem Fache solle nicht nur ein gewisses Quantum von Wissen konstatieren, sondern auch, wie weit der Schüler Geschichte verstehe; sonst könne man keine Verstandesfragen von etwas umfassenderem Charakter stellen; wolle man die Geschichte eines Landes mit einem Abiturienten durchnehmen, so müsse man notwendig auf das Altertum zurückgehen (Jäger, S. 568). Außerdem wurde empfohlen, nach der Vorschrift für die Realgymnasien dem Prüfling eine oder zwei Aufgaben vorzulegen, über die er sich zusammenhängend aussprechen solle. Dann werde der Lehrer überall auf Übersichten, Zusammenfassungen, Herstellung des inneren Zusammenhangs bedacht sein und der Schüler fortwährend Anleitung erhalten, sich zusammenhängend und einigermaßen fließend über ein in seinem Urteils- und Gesichtskreis liegendes Thema auszusprechen, während das Abfragen von einzelnen Daten gar leicht den Lehrer verleite, auch im Unterricht unmethodisch zu verfahren, einen halben Satz oder nur eine Zahl, einen Namen hinzuwerfen, damit der bereits dressierte Schüler die Ergänzung hinzusetze (Schlee, S. 588). Die Prüfung nach der Einteilung a) Altertum, b) Mittelalter, c) neue Zeit, wurde gesagt, sei vom Übel und die daran geknüpften geographischen Fragen Stichproben ohne Wert (Kruse, S. 591). Die Konferenz beschloß den Wegfall der mündlichen Prüfung in der Religion, Geographie und Geschichte im Falle guter Klassenleistungen.

Für die mündliche Prüfung in der Mathematik wurde vorgeschlagen, sich

in dem systematischen Teile auf das Pensum von I zu beschränken, wenn die Note für die schriftliche Arbeit und das Jahreszeugnis genügend sei. Anderenfalls sei es im Interesse des Schülers, zeigen zu können, daß er sich die früheren Pensa angeeignet habe (Hartwig, S. 566). Obwohl hier der Wissensstoff eigentlich fortwährend immanent repetiert werde, lernen die Schüler doch zuletzt noch Formeln ein; die Abfrage von verwickelteren Formeln sollte aus der Prüfung ausgeschlossen werden. Für die schriftliche Prüfung wurde festgesetzt, es gehöre dazu eine mathematische oder mathematisch-physikalische Arbeit, die in der Lösung einer mathematischen Aufgabe bestehe oder in einer zusammenfassenden Darstellung, Beleuchtung oder Beurteilung von Wahrheiten und Sätzen aus dem mathematischen oder mathematisch-physikalischen Unterricht; letzteres ein Zusatz zum besten von Schülern, die die Lösung einer Aufgabe nicht finden können und deshalb so leicht zur Täuschung greifen, während eine Zusammenstellung von mathematischen Sätzen auch ein fleißiger Schüler von gutem oder auch geringem Mittelschlag machen könne (Frick, S. 679).

Beim deutschen Aufsatz wurde gewünscht, das Thema möchte sich eng an die Arbeit des Unterrichts in O I anschließen und vom Direktor nach Rücksprache mit den Klassenlehrern kurz vor der Prüfung festgestellt werden; werde es ein Vierteljahr vorher von den Schulräten bestimmt, so müsse man wohl den Unterricht danach einrichten oder man komme zu allgemeinen Themata, dem Ruin des deutschen Unterrichts (Frick, S. 581). Im Gegensatz dazu wurde gesagt, das Thema könne auch so sehr aus dem Unterricht hervorgewachsen sein, daß es keine selbständige Leistung und keine Probe der Leistungsfähigkeit mehr sei. Der Gebrauch in Bayern, wo alle Themata von der Oberbehörde gegeben werden, sichere mehr die Objektivität der Prüfung (Hartwig, S. 598). Vom Schulrat bestimmte Themata für die schriftliche Prüfung überhaupt wurden deswegen befürwortet, weil sie, trotz der Möglichkeit eines unbilligen Vorteils oder Nachteils für die einzelne Schule, den Schulrat hinreichend über den Stand derselben unterrichteten, so daß die ganze mündliche Prüfung eine rein interne Angelegenheit der Schule würde, was höchst wünschenswert wäre (Paulsen, S. 596).

An Stelle des lateinischen Aufsatzes, dem übrigens nachgerühmt wurde, daß er bei den Schülern einen wesentlichen Fortschritt in der Kenntnis und dem Gebrauch der Sprache erzielt habe, wurde eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche empfohlen; hier könne gezeigt werden, inwieweit der lateinische und der altklassische Unterricht überhaupt für das Deutsche segensreich gewesen sei; auch lasse sich dann bei der mündlichen Prüfung die Übersetzung eines Textes ersparen, so daß keine Mehrbelastung entstehe (Jäger, S. 570). Das Skriptum wurde beibehalten (S. 690); es sei eine wesentliche Stütze des lateinischen Unterrichts (Hartwig, S. 567) und für die Unterrichtsverwaltung höchst wichtig (Stauder, S. 665). Außerdem wurde verlangt, der Text solle zwar von dem Lehrer be-

arbeitet sich an die Klassenlektüre in O I anschließen, jedoch keine kunstvolle stilistische Leistung erfordern, sonst komme es wieder auf den Aufsatz heraus; dieser könne sogar leichter sein als jene (Frick, S. 581); allein man fand es unrecht, den Lehrer und die Prüfungskommission durch eine so genaue Vorschrift zu binden (Hartwig, S. 660). Gegen eine Übersetzung aus dem Lateinischen war eingewandt worden, die aus dem Griechischen genüge (Deiters, S. 593). Sie wurde dennoch zum Beschluß erhoben. Das Lateinsprechen bei der mündlichen Prüfung aber wurde aufgehoben (Jäger, S. 570).

Im Griechischen war man für Aufhebung der Anordnung, daß das griechische Versetzungsskriptum nach I Berücksichtigung finden solle (z. B. Kruse, S. 193; Volkmann, S. 198) und für Beibehaltung des Skriptums. Es sei durch dieses in Verbindung mit der Lektüre leicht gewesen, ohne Betreibung der Grammatik in I die mitgebrachten Kenntnisse zu erhalten und zu erweitern (Volkmann ebenda). Außerdem wurde dafür geltend gemacht, dank dem Skriptum sei in Baden die Lektüre, obwohl die Gesamtzahl der Stunden für Griechisch nur 38 betrage, eine recht umfangreiche, lesen die Gymnasiasten ihren Plato und Homer durchaus leicht und überwinden auch Sophokles, Euripides und Demosthenes ohne große Schwierigkeit (Uhlig, S. 256). Dagegen wandte man ein, die Vorbereitung darauf verlange weit ausgedehntere Übung, die Übersetzung aus dem Griechischen könne sogar schwerer sein (Hartwig, S. 598); diese müsse eine wirkliche Verdeutschung aus einem in O I gelesenen Prosaiker oder Tragiker sein, die erkennen lasse, daß der Schüler in den Geist der Stilgattung eingedrungen sei (rhetorischer Charakter bei Demosthenes, absichtsvoll lässige Art des Plato, Frick, S. 581). Dies wäre eine Verbesserung, weil das Denken des Schülers durch Eindringen in den Sinn des Textes und die Nötigung, den richtigen deutschen Ausdruck zu finden, in höherem Maß in Anspruch genommen werde. — Dies wäre also die sog. Periode, die in Württemberg nach Abschaffung des Skriptums seit 1849 von dem Oberstudienrat Prälat Klaiber eingeführt wurde (K. A. Schmid, Verhandl. der Philologenversammlung in Leipzig 1872, S. 112).

Den Wegfall der Prüfung im Hebräischen fand man zum Teil naturgemäß, es genüge eine Bemerkung im Zeugnis (Jäger, S. 570); für die Prüfung wurde geltend gemacht, es sei ein Akt der Pflicht gegen die Kirche und ihre Diener, der Universität Schüler zu liefern, die die Elemente der Sprache kennen, ohne die das Studium des Alten Testaments nicht beginnen könne (Klix, S. 572); jedenfalls brauche es nur eine zu sein, da mündlich wie schriftlich eigentlich dasselbe verlangt werde, Übersetzung und Analyse eines Textes (Deiters, S. 594).

Der Vorschlag einer Erweiterung der Dispensation von der mündlichen Prüfung und Ausdehnung auf Religion und Geschichte fand die Billigung des Vertreters des Ministeriums (Klix, S. 573; Stauder, S. 575). Die Versammlung ging noch weiter, sie beschloß: die mündliche Prüfung wird erlassen, wenn

alle schriftlichen Arbeiten genügen. Dem allgemeineren Antrag gegenüber, mündlich nur in den Fächern zu prüfen, worin ein Schüler nach den Klassenleistungen und der schriftlichen Prüfung ein volles „Genügend" nicht erhalten habe (Frick, S. 580), wurde das Bedenken geltend gemacht, dann würden die Abiturienten wahrscheinlich alle zweifelhaft werden (Kopp, S. 582). Als persönliche Ansicht in betreff der Kompensation schlug Stauder vor: 1. Nicht kompensierbar ist ein ungenügendes Gesamtprädikat für Klassen- und Schlußleistung im Deutschen. 2. Kompensiert werden ungenügende Leistungen im Lateinischen und Griechischen gegen gute Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften und umgekehrt, Reife für I in allen Fächern vorausgesetzt. Dadurch würde erreicht, daß der Primaner sich mehr den historisch-sprachlichen oder naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern widmen könnte, je nachdem er nach diesen oder jenen hin gravitiere.

Endlich wurde aus dem postulierten Charakter der Prüfung abgeleitet, die Schulräte sollen nur das Ergebnis der von ihnen schon früher, während der Schulzeit geförderten inneren Arbeit der Schule entgegennehmen; der Schwerpunkt der Entscheidung solle mehr in das Lehrerkollegium verlegt werden. Dies müsse sich auch darin zeigen, daß dieses berechtigt sein solle, einen Schüler zurückzuweisen, der in der Klassenleistung so viel „Ungenügend" habe, daß nach seiner Überzeugung die Reife nicht da sei (Frick, S. 577. 580; Paulsen, S. 595). Dies wurde in der Formulierung: die Zurückweisung solle auf einstimmigen Beschluß erfolgen und zwar allgemein, wegen Unreife, gutgeheißen (S. 659).

Mit dieser Ordnung der Prüfung war ein höchst beachtenswerter Antrag verworfen, der dahin lautete: da durch die Abschlußprüfung nach U II die Kenntnisse, die die allgemeine Bildung verlange, dargethan seien, so könne nach Einführung derselben die Reifeprüfung unbedenklich auf die Sprachen (Deutsch, Lateinisch, Griechisch) und die Mathematik beschränkt werden (Klix, Hartwig, Jäger, S. 572. 783). Dann könne dem Streben der Schüler in den letzten 3 Jahren freier Raum gelassen werden. Bei der nun beschlossenen Form der Prüfung wurde die Befürchtung geäußert, es werde alles beim alten bleiben. Es werde noch mehr examiniert und für Examina gelernt werden müssen, als jetzt bei der Vornahme eines umfangreichen Examens nach U II, auf welches doch auch die sich vorbereiten müssen, die die I absolvieren wollen, wenn ein geregelter Unterrichtsbetrieb in U II möglich sein solle. Die Direktoren und Lehrer werden nach wie vor glauben, alle die Dinge, welche der Provinzialschulrat angetippt habe, seien für ihn von äußerster Wichtigkeit, und man müsse sich darauf speziell präparieren (alle Schlachten, in denen der alte Derfflinger gekämpft, in welchen Jahren gewisse bulgarische Bischöfe fungiert haben — faktisch vorgekommene Fragen). Nur eingehende, häufige Revisionen durch die Zentralverwaltungen können dies verhüten (Lüders, S. 687). Jeder Schulrat, war auch früher gesagt worden, fasse die Prüfung in seiner Weise anders auf, und diese Auffassung wirke wieder auf die Anforderungen zurück.

(Frick, S. 579). Es sei gewiß, daß die Prüfung namentlich den Oberprimanern manchen wertvollen Ertrag des Unterrichts raube und die Lust zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit gefährde und ersticke (das ὀργᾶν πρὸς τὰ μαθήματα). Durch die Beibehaltung der Prüfung in der Religion und Geschichte und die Einführung der Prüfung nach U II drohe eine Mehrbelastung; daraus könne kein Segen für den Betrieb des Unterrichts erwachsen (Volkmann, S. 688).

Durch eine neue Prüfung sollte nämlich das Gymnasium entlastet und zugleich verschiedene Mißstände beseitigt werden. Da es die meisten Berechtigungen hatte, so „drängte sich alles in diese Laufbahn ohne Beruf zum höheren Studium, woraus ein großer Schaden für die ganze soziale Entwickelung entsteht“ (Stauber S. 329). Auch war die Zahl der für den größten Teil der mittleren Stände wichtigsten Schulen eine verhältnismäßig geringe: 60 Oberreal- und höhere Bürgerschulen mit 19893 Schülern gegen 308 Gymnasialanstalten mit 80979 und 172 Realgymnasialanstalten mit 34465 Schülern. Eine der wichtigsten Berechtigungen, die zum einjährigen Dienst im Heere, seit etwa 1850 durch eine einfache Bescheinigung über die allgemeine Reife für O III erworben, war in beständiger Steigerung an die Bescheinigung der Reife für II, der Absolvierung eines halben Jahres in II, des guten Erfolges nach diesem Halbjahre, seit 1870 an die Reife für O II geknüpft worden. Da diese lediglich durch eine interne Entscheidung der Schule bestimmt wurde, so waren die siebenklassigen Anstalten für Eltern und Schüler bequemer, als die sechsklassigen, und es kam die „demoralisierende“ Sitte auf, das Zeugnis zu „ersitzen“ (Verhandl. S. 368. 375), ein „Unfug“, dem man steuern mußte. Auch nach einer anderen Seite hin wurde die Maßregel begründet: im Schuljahr 1889/90 traten bei einer Gesamtzahl von 135337 Schülern der höheren Schulen 20038 ins Leben über, davon 4105 mit dem Reifezeugnisse (20,5 Prozent), 8051 mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst (46,2 Prozent), 7882 ohne dieses (39,5 Prozent); allein aus U II schieden mit dem Zeugnis 4997, 25 Prozent aller Abgegangenen aus. Mit Rücksicht auf diese müsse gerechterweise der Lehrplan so eingerichtet werden, daß er eine gewisse abgeschlossene Bildung gebe. Da nun der Weisung des Kaisers entsprechend die siebenklassigen höheren Schulen (klassische und reale Progymnasien) auf sechsklassige reduziert und der Reifeprüfung an ihnen die Berechtigung erteilt wurde, so wurde andererseits an sämtlichen neunklassigen Schulen nach dem 6. Schuljahr (nach U II) eine Abschlußprüfung angeordnet, welche indessen in den Verhandlungen fast nur gestreift wurde. Um ihr den Schrecken zu benehmen, wurde ihr der Charakter einer internen Angelegenheit, einer Versetzungsprüfung nach O II beigelegt, auf die keine besondere Vorbereitung nötig sei, sondern nur treue Arbeit während des Jahres; der Schwerpunkt der Entscheidung bleibe nach wie vor in dem Urteil der Lehrer der U II, wenn auch ein Kommissar sie leite; dieser werde in sehr vielen Fällen der Direktor sein. Dahin zielte die sechste Frage: ob mit Rücksicht auf die vor Vollendung des 9jährigen Lehrganges

Digitized by Google

ins Leben tretenden Schüler ein früherer relativer **Abschluß** nach dem 6. **Jahreskursus** eintreten solle. Der Berichterstatter bejahte sie: jene Schüler, ein Viertel der Gesamtzahl, haben ein Recht auf einen inneren Abschluß ihrer Schulbildung; auf der UII trete neben der gedächtnismäßigen Aneignung die selbständige Verarbeitung des Stoffes, das Können neben dem Wissen in den Vordergrund und entscheide sich, ob der Schüler den höheren Anforderungen der Oberstufe genügen könne und wolle; das der UII entsprechende Lebensalter, 15—16 Jahre, sei das geeignetste für den rechtzeitigen Eintritt in die meisten praktischen Berufsarten; auch die militärische Berechtigung sei an diese Bildungsstufe geknüpft. Ausführbar werde der Gedanke, den Abgehenden ein gewisses abgerundetes Wissen und Können mitzugeben, wenn man den Lehrplan so einrichte, daß man das System der lateinischen Grammatik, die Grundlage der gesamten sprachlichen Erkenntnis, mit UII abschließe, ebenso die französische Syntax; in der Mathematik die ebene Geometrie beende, die Gleichungen 1. und 2. Grades, Potenzen und Logarithmen lehre, dagegen Trigonometrie der OII vorbehalte. Eine wesentliche Änderung müsse nur in der Geschichte eintreten: „Nicht das Altertum, sondern die neueste Zeit ist für UII zu bestimmen, damit der deutsche Jüngling nicht ein letztes flüchtiges Interesse den Thaten Alexanders oder Cäsars zuwende, sondern warme Hochachtung vor der sittlichen Größe der Männer, denen das Vaterland seine Einheit und Wohlfahrt dankt, in das Leben hinübernehme und in den größeren Kreisen des Volkes verbreite, mit denen gerade die Männer des praktischen Berufes in die unmittelbarste Berührung kommen." Die auch ohnedies dringend notwendige Beschränkung der alten Geschichte wird zugleich Raum gewähren, die Geographie mit einem historischen, physischen, topischen und statistischen Überblick über die wichtigsten Länder abzuschließen (**Kruse**, Thesen S. 38 f.) Kant habe schon gesagt: „Laßt euch doch nicht erdrücken durch den immer wachsenden Umfang dessen, was auf Erden geschieht. Nun sei ein Jahrhundert verflossen, das für das deutsche Volk und unsere Zeit ohne Zweifel das wichtigste und ausführlich zu behandeln sei; trotzdem habe die alte Geschichte ihren Umfang in den Schulen bewahrt und werde in I wiederholt; die geistige und sittliche Bildung durch die Geschichte vollziehe sich außerdem nicht am wenigsten durch die 7 Jahre währende Lektüre der alten Geschichtschreiber (derselbe S. 387). Dagegen wurde eingewandt, zum erstenmal komme damit ein utilitaristisches Moment in den Lehrplan. Der bisherige Unterricht in der alten Geschichte (in UII griechische, in OII römische) sei ganz außerordentlich wirksam gewesen. Die Schüler haben, da er durch die Quellenlektüre und den grammatischen Unterricht ergänzt worden sei, die alte Geschichte weit intensiver und besser verstehen gelernt als irgend einen Teil der späteren und den Grund gelegt zu historischem Verständnis überhaupt. „Wenn man jetzt auf gewisse Erscheinungen der Gegenwart zu kommen uns auferlegt und nachdrücklich uns auf dieses Moment hinweist, wenn man verlangt, daß wir nicht griechische und römische, sondern deutsche

Jünglinge erziehen sollen, wohlan, hier in diesem Unterricht in der alten Geschichte ist der Grund gelegt worden zu einem intensiven Verstehen der Gegenwart, soweit 16—18jährige Jünglinge überhaupt verwickelte politische und soziale Phänomene der Gegenwart verstehen können.“ Wenn trotzdem der Abschluß eine Kürzung verlange, so geschehe diese dadurch, daß man 1. die halbhistorische Dämmerungsperiode (die vorsolonische und die altrömische bis zum Krieg des Pyrrhus) nicht so entsetzlich ausführlich behandle und 2. in der deutschen Geschichte nur bis 1871 gehe. Hier sei ein wirklicher Abschluß; von da an bis jetzt Gegenwart, aktive Politik, von der Parteien Haß und Gunst verwirrt; „die Geschichte muß aber den Schülern auch wirklich als Geschichte gegeben werden, keine Leidenschaft der Tagesfragen darf den Lehrer verwirren und ihm die Ruhe trüben, mit der aller Unterricht und vor allem der geschichtliche gegeben werden muß“. So werde es möglich sein, mit einem Jahr für die alte Geschichte in OII auszukommen, namentlich wenn der Ballast an Schülern wesentlich vermindert werden sollte, über den wir jetzt klagen (Jäger S. 391). Auch andere Redner fanden die Fortführung bis 1871 richtig, weil hier ein erhebender Abschluß sei (Kropatschek S. 395, vgl. Matthias S. 282). In Bezug auf die römische Königsgeschichte wurde bemerkt, gerade sie sei das beste Mittel, schon einen Quartaner einen Einblick in die genetische Entwickelung von Stadt und Land thun zu lassen, ihm die typischen Formen einer Staatsbildung in den allereinfachsten Zügen vor Augen zu stellen und damit einige der bedeutsamsten Elemente alles geschichtlichen Lebens in alter, wie in neuer Zeit. Diese würden dann in der Liviuslektüre noch einmal verarbeitet werden (Frick S. 396). Man hoffte von der Prüfung günstige Wirkung in dreierlei Hinsicht: ein großer Teil der Schüler werde in Zukunft die ihrem Lebensberuf entsprechenderen lateinlosen Schulen aufsuchen; die Schüler der OII und I werden sich mit größerer Freiheit den Studien hingeben können (Klix S. 573, Stauber S. 574) und die Reifeprüfung werde dadurch von einer bedeutenden Masse von Gedächtnisstoff entlastet werden.

Die wissenschaftliche Bildung des Lehrers teilt sich nach zwei Richtungen: der der allgemeinen und der der Fachbildung. Zu jener gehören Philosophie, Pädagogik, Religionswissenschaft und Geschichte, Kenntnisse, welche in den Stand setzen, die verschiedenen Lehrgebiete der Schule in ihrem Wert zu erfassen und so der Konzentration des Unterrichts entsprechend zu arbeiten. Psychologie, Physiologie des Kindesalters, Hygiene kann man auch aus Büchern lernen. Die Fachbildung kann nur die Universität geben, besondere Seminare wären ein großartiger Rückschritt. Bisher hat sie sich bewährt. Dabei ist aber zu bedenken, daß wissenschaftliche Tüchtigkeit des Lehrers nicht wissenschaftliche Forschung zu sein braucht; der Forschertrieb muß nicht, kann aber doch die Lehrthätigkeit beeinträch-

tigen. Das Studium auf der Universität führt manchmal davon ab: wer ausschließlich sich mit mittelalterlicher Diplomatik und dem Lesen von Memoiren des 18. Jahrhunderts beschäftigt hat, also mit ziemlich geringem Überblick über das weitere Gebiet der Geschichte irgend eine Fakultas erlangt, ist kein tüchtiger Geschichtslehrer; die Geschichtswissenschaft gehört nicht auf die Schule, sowenig als die Geographie, soweit sie Naturwissenschaft ist. Es wäre wünschenswert, man gäbe den Studenten eine von Professoren und Schulmännern abgefaßte Hodegetik in die Hand, die überhaupt ihnen den Weg bezeichnen, die Vorlesungen im einzelnen namhaft machen, vielleicht auch die notwendigsten Bücher anführen sollte, durch deren Studium die erforderliche Vorbereitung für das betreffende wissenschaftliche Fach erreicht werden könne. Vorlesungen über Pädagogik sind zu billigen, wenn damit keine praktischen Übungen verbunden sind; die praktische Bildung kann erst nach Abschluß der wissenschaftlichen beginnen. So der eine Berichterstatter Klix, Verhandl. S. 599—602. Der andere, Tobler, wünschte, man ginge weiter, als nur Geschichte der Philosophie zu prüfen; man müßte auch gewisse allgemeine Fragen behandeln, wie Zusammenhang des einzelnen Faches mit allen übrigen Wissenschaften, Methoden, mit denen in den verschiedenen Wissenschaften gearbeitet wird, Verhältnisse, die zwischen Denken und Sprechen bestehen können. Auch müßte die Religionsprüfung wegfallen („das eigentlich Religionswissenschaftliche kommt bei der Lehrthätigkeit sehr vieler Lehrer so gut wie gar nicht in Betracht"). Die Hodegetik wäre gut, wenn sie nicht dazu verführt, die darin enthaltenen Forderungen als Maximum anzusehen und damit das Studium zu beschränken. Materiell wurde noch verlangt, alle Studierenden der sprachlich-historischen Richtung müßten unbedingt mindestens die untere facultas für Geschichte erwerben (Schiller S. 612), auch germanistische Vorlesungen hören (Uhlig S. 614).

„Die wissenschaftliche Tüchtigkeit unseres höheren Lehrerstandes", erklärte der Vertreter des Ministers, „ist eine solche, daß wir uns glücklich schätzen dürfen, einen solchen Lehrerstand zu besitzen." Der Lehrer müsse in der That aus dem Vollen schöpfen, sonst sinke er leicht zum Tagelöhner herab. Außerdem sei für viele, die draußen im Leben, fern von wissenschaftlicher Anregung arbeiten müssen, das Sichzurückziehen auf ein wissenschaftliches Lieblingsstudium, zu dem sie den Grund auf der Universität gelegt, oft die einzige Erholung, die schönsten Weihestunden, in denen sie neue Nahrung für den Beruf schöpfen. Mängel in Bezug auf das Studium seien folgende: 1. Vielfach fehle es an den nötigen systematischen Vorlesungen, die gehört werden müssen, um auf dem speziellen Gebiet heimisch zu sein; 2. ebenso an zusammenfassenden, damit der Lehrer das Ganze überschaut und den Zusammenhang mit den anderen Disziplinen nicht verliert (Römische Litteraturgeschichte, nicht Geschichte des Dramas); 3. die Vorlesungen und Seminarübungen verlieren sich zu sehr in Spezialitäten, man berücksichtigt zu wenig die Schulschriftsteller, zu viel abgelegene, vielleicht nur in Fragmenten vorhandene. Ein in diesem

Digitized by Google

Sinn auf die alten und neuen Sprachen, auf Geschichte und Mathematik sich beziehende Verfügung sei am 5. Februar 1887 an die Universitäten ergangen. So wären auch Studienpläne gut, die Universitäten müßten dann auch für die notwendigen Vorlesungen sorgen. Praktisch wäre auch, wenn wie beim Justizministerium der Vorsitzende der Prüfungskommission einen Kandidaten zeitweise zurückweisen könnte, aus dessen Studiengang er sehe, daß er sich in nicht zweckmäßiger, in tumultuarischer Weise vorgebildet habe. Endlich könnte man zu den Kommissionen nicht bloß Universitätsprofessoren, sondern auch tüchtige Schulmänner heranziehen und den Vorsitz dem Provinzialschulrat übergeben. Zur weiteren Fortbildung des Lehrers, damit er nicht versauere, seien in Berlin, Bonn und Trier versuchsweise archäologische Ferienkurse eingerichtet, die die schönsten Früchte versprechen. Ähnliches solle auch für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete geschehen. Außerdem existieren vorläufig 6 französische und englische Reisestipendien (Stauder S. 608—611). Ein spezieller Punkt, betreffend die wissenschaftliche Bildung der Lehrer der neueren Sprachen, wurde noch erwähnt, die Unzulänglichkeit der auf Realgymnasien erlangten Vorbildung, trotz aller Anstrengung von seiten der Schulen und der Schüler. Die für das Studium der neuen Sprachen unentbehrliche Kenntnis der alten habe bei ihnen nicht die Ausdehnung, Gründlichkeit und Sicherheit, die nötig sei, wenn bei dem wissenschaftlichen Studium lebender Sprachen etwas heraus kommen solle. Auch fehle es ihnen an der Beweglichkeit des Geistes, um die es sich für dieses Fach handle, die erforderliche Leichtigkeit, sich in fremdes Gedankenleben hineinzuversetzen, die Sinnesart anderer Zeiten, fremder Völker vorübergehend zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnis in sich aufzunehmen. Diese Mängel werden aber nicht ersetzt (thatsächlich) durch eine größere grammatische Sicherheit oder größere Gewandtheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen. Auch das hindere die wissenschaftliche Ausbildung sehr vieler, daß sie ohne die nötigen Mittel seien. Gewisse litterarische Hilfsmittel sind notwendig anzuschaffen; man muß Zeit haben, das im Kolleg Aufgenommene zu verarbeiten; man kann nicht alles in den Vorlesungen entgegenbringen, vieles, der Masse nach vielleicht der bei weitem größere Teil, muß den eigenen Arbeiten überlassen werden. Nur ein außergewöhnliches Talent kann die unendlichen Schwierigkeiten, die die Armut seinem Streben in den Weg legt, überwinden (Tobler S. 602—605). Gewandtheit im Sprechen und Schreiben zu erzielen sei der Universität nicht möglich, die gar keine disziplinarische Gewalt über die Schüler habe, dagegen viel größere Klassen als die Schule, und darin Leute, die auf den verschiedensten Stufen des Könnens stehen, solche, die so gut als gar nichts wissen und andere, die schon in Frankreich oder England gewesen seien (S. 608). Zu diesem Zweck wurde die Errichtung von praktischen Seminarien empfohlen mit dem Zweck, im Sprechen und Schreiben zu üben; nur müßte dann auch im Staatsexamen diese Fertigkeit verlangt werden (Schiller S. 612).

Der Ansicht Toblers von der Unzulänglichkeit der Realgymnasialbildung zu dem bezeichneten Zweck wurden die Zeugnisse zweier anderer Hochschullehrer entgegengestellt (Stimming und Stengel).

Gegen einige Hauptgrundsätze der Reform muß Einspruch erhoben werden. Wie der Vermutung gegenüber, die Ausstellungen des Kaisers an dem Gymnasium überhaupt gründen sich auf die persönlichen Beobachtungen des Prinzen während seiner Gymnasialzeit, ein anderer Schüler aus jener Zeit pietätsvoll und doch nicht blind die Lehrer und den Unterricht an dem „Casseler Gymnasium der siebenziger Jahre" (Berlin 1891) gezeichnet hat, so wird es auch mit dem Vorwurf stehen, daß das Gymnasium die Pflege des nationalen Sinnes vernachlässige: L. Viereck stellt sogar die Behauptung auf, man beobachte den Mangel eines starken, sich dauernd bethätigenden Nationalgefühls in besonderem Grade in den Kreisen, die ihre geistige Ausbildung vorwiegend der Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen verdanken (Jahresber. 1895, S. 33), und es müsse so sein, wenn man die Jugend nicht mehr als heute auf wahres Deutschtum in Wort, Bild und Thaten hinweise und sie so früh in die völlig fremde Welt des Altertums einführe (ebenda 1896, S. 26). Aber dieser Ansicht stehen andere Zeugnisse scharfer und gewichtiger Beobachter gegenüber.

Fürst Bismarck hat auf die Adresse des sächsischen Gymnasiallehrervereins geantwortet (15. April 1895, Zeitschr. f. Gymn. W. XLIX, S. 313 f.), es könne für Deutschland niemals zweifelhaft sein, daß, was es zusammenhalte, nicht die äußerliche polizeiliche Einrichtung sei, sondern die unaufhaltsame und unabsperrbare Gemeinschaft, die sich zwischen allen deutschen Ländern ausgebildet habe in der Wissenschaft, der Kunst, der Dichtkunst. „Der eigentliche Träger für alles das ist nicht der Universitätsprofessor, sondern der Lehrer der heranwachsenden Jugend, der höhere Lehrer. . . . Dieser ist für die patriotische Erziehung der heranwachsenden Generationen der wichtigste Faktor. Auch der Militarismus, den wir kultivieren, wäre ohne den imponderabeln Zusatz der Gymnasialbildung nicht haltbar. Wir würden das Offiziercorps, das wir haben, und das Unteroffiziercorps, das ein Ergebnis desselben ist, nicht besitzen ohne unsere höhere Schule." Denselben Gedanken hatte der Fürst beim Empfang der preußischen höheren Lehrerschaft (am 8. April, Hum. G. S. 56) ausgesprochen, zum Teil in noch schärfer gefaßten Worten. Sein Werk wäre nicht in dem Maße gelungen, hätte er nicht ihre Vorarbeit in der Nation vorgefunden. „Ihnen hat die Pflege der Imponderabilien obgelegen, ohne deren Vorhandensein in der gebildeten Minorität unseres Volkes die Erfolge nicht möglich gewesen wären. Die Liebe zum Vaterlande, das Verständnis für politische Situationen, dafür werden die Keime gelegt in dem Stadium des Menschenlebens, welches Ihrer Pflege vorzugsweise anheimfällt. . . . Die Erfolge der nationalen Entwickelung jedes Landes beruhen hauptsächlich auf der Minorität der Gebildeten. Die Leitung der Geschicke eines Landes ruht überall thatsächlich und unmittelbar

in den Händen der gebildeten Klassen — wir können in Deutschland, zunächst in den regierenden Kreisen, unter den Beamten keine Leute verwenden, die nicht durch Ihre Hände gegangen sind, wir können kein Parlament haben, dessen führende Leute nicht der gebildeten Minderheit angehören. . . .“ Nachdem er dann noch im Gegensatz zu den französischen Schulen betont hatte, in den deutschen pflege man die Wahrhaftigkeit und die Bescheidenheit, was er für in hohem Grade wichtig und nützlich halte, denn die Selbstüberschätzung töte den Erfolg im Keim, schloß er daran: „Es existiert ein Mißverhältnis zwischen der Bedeutung, die der höhere Lehrerstand für unsere nationale Zukunft hat, und zwischen deren bisheriger Würdigung. Die Gewalt, die in dem Einflusse der höheren Schule auf die gebildeten Klassen besteht, die Wichtigkeit derselben für das Gedeihen einer Nation wird heutzutage erheblich unterschätzt und ich hoffe, daß sich darin allmählich eine Änderung zum Besseren anbahnen wird. Ich meinerseits halte sie für notwendig, wenn wir die Erfolge, die wir mit Hilfe der Fürsten, der Armee errungen haben, auf die Dauer befestigen wollen.“

Mit solcher Auffassung ließe sich auch die Ansicht, das Gymnasium erziehe junge Römer und Griechen, nicht vereinigen. In der That, „der Behandlung der Gegenstände dient jetzt die nationale Sprache, alles wird auf das nationale Denken und Sprechen projiziert, die Objekte werden mit dem Auge nationaler Eigentümlichkeit angeschaut und das ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων gilt auch vom deutschen ἄνθρωπος. Seitdem das Deutsche Unterrichtssprache ist, bildet es thatsächlich die Atmosphäre oder die Grundlage des Gymnasiums“ (Ammon, Hum. G. 1896, S. 25). Denkt man an die Veranstaltungen positiver und negativer Art, welche die Erziehung zu fremder Nationalität inmitten des angestammten Volkstums z. B. an Fürstenhöfen oder in Familien erfordert, wo die Eltern verschiedenen Nationen angehören, so muß man das Gymnasium für völlig ungenügend ausgerüstet dazu halten, zu antiker Nationalität zu erziehen. Zumal die alten Sprachen und Schriftsteller sind hierin ganz unschuldig (daß für die französischen nicht das Gleiche gilt, beweist die deutsche Geschichte). Ausdrücklich hat der k. sächsische Unterrichtsminister von Seydewitz auf der Dresdener Philologenversammlung 1897 die Gymnasien gegen den Vorwurf verteidigt, daß man auf ihnen durch die eingehende Beschäftigung mit den alten Sprachen den Sinn für deutsches Denken und Fühlen, das Verständnis für deutsche nationale Größe verliere, ein Vorwurf, den man sich nicht scheue, etwa ein Jahrzehnt nach dem Kriege von 1870 zu erheben. Seine Regierung teile diese Auffassung nicht. „Wir werden immer daran festhalten, daß die Einführung in das klassische Altertum der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sein und bleiben müsse“ (Hum. G. 1897, S. 151 f.). In demselben Sinne hat auch der König Albert von Sachsen erklärt, er werde keiner Verkürzung der alten Sprachen auf dem Gymnasium mehr die Genehmigung erteilen.

Den deutschen Aufsatz zum absoluten Maßstab der Tauglichkeit des Abiturienten

zu machen, könnte zu schwerer Ungerechtigkeit und Härte führen. Denn es ist eine längst durch Beobachtung festgestellte Thatsache, daß, wie W. J. C. Mützell sich ausdrückt, abgesehen von der Schüchternheit, sich nicht bei allen das Talent der Reproduktion oder gar der Produktion so schnell entwickelt, daß schon die Schule die Früchte dieser Thätigkeit reifen sähe; es gebe Naturen und sie seien nicht gerade von den flachen, denen die Zunge erst spät gelöst werde und die doch für den Dienst der Wissenschaften wohl geeignet seien (Zeitschr. f. Gymn. W. 1849, S. 388). Er verweist auf Lübker, Organisation der Gelehrtenschule, 1843, S. 55. 56 Anm., K. A. Schmid in „Aufsätze in höheren Anstalten" (Encykl. I², S. 316) auf Fr. Thiersch, Zustand der öffentl. Unterr. I, S. 445 und L. Döderlein, Reden und Aufsätze I, S. 245, wo das Beispiel Winckelmanns angeführt wird. Die Thatsache wird auch von L. Wiese, Lebenserinnerungen (1886) I, S. 191, von H. Schiller, Zeitschr. f. Gymn.W. 1890, S. 17 und G. Wendt, Hum. Gymn. 1896, S. 31 bestätigt. Handle es sich, fügt Mützell bei, um Themata aus dem eigenen Ideenkreise und aus der inneren und äußeren Erfahrung der Jugend, so könne ein einziger Aufsatz, noch dazu ein in Eile gearbeiteter (eine Klausurarbeit, die unter allen Umständen zu einem beschleunigten Tempo zwinge, G. Wendt) am allerwenigsten zum Ausweis über das Erreichte dienen. Umgekehrt aber, wer weiß nicht, daß bei spezieller, vielleicht einseitiger Begabung dafür ein Abiturient manchmal einen genügenden Aufsatz schreibt, der in anderen wesentlichen Dingen seine Blöße nicht decken kann. Mit Recht findet Ammon in jenem Satze eine gefährliche Verwechselung zwischen dem Deutschen als Lehrfach und der gesamten Bildung (Hum. Gymn. 1895, S. 17); gerade ein Schüler, sagt er, der sich durch strenge Schul- und Selbstzucht gewöhnt habe, den der Sache entsprechenden Ausdruck zu suchen, der nicht bloß ein stilistisches Wissen, sondern auch Gewissen habe, werde die geforderte und gepriesene Schnellfertigkeit vermissen lassen — zu seinem Vorteil (S. 12). Aber den deutschen Aufsatz bei der Reifeprüfung das vorzüglichste Mittel zur Erforschung des Gesamtstandes der Geistesbildung nennen und fordern, die Klassenleistungen im Deutschen sollen mit ins Gewicht fallen (C. Rethwisch, Jahresber. 1889, II, S. 4. 5), ist ein Widerspruch.

Die Überbürdung sollte sich einerseits in dem Mißverhältnis der für geistige Arbeit und für körperliche Übungen angesetzten Stunden, andererseits in der Zunahme der Nerven- und der Schulkrankheiten zeigen. H. Cohn (Hygiene des Auges, 1892) stellte die Tabelle auf: in England kommen auf 16500 geistige Arbeitsstunden der Jugend 4500 für Leibesübungen, in Frankreich auf 19000 1300, in Deutschland auf 20000 nur 650, wozu übrigens Euler (Jahresber. 1893, I, S. 64) bemerkt, in England seien offenbar auch die Spielstunden mitgerechnet, in Deutschland nicht, und andere Beobachter finden, nur ein kleiner Prozentsatz der englischen Schuljugend besitze die Gewandtheit und Frische, die man manchmal der ganzen zuschreibe (Hum. Gymn. 1891, S. 45). Einer ähnlichen

Berechnung gegenüber (jährlich 2000 Schul- und Arbeitsstunden und 120 Turnstunden) erinnert G. Riehm, Oberlehrer und zugleich Turnlehrer, in dem kurzen Wort gegen die Überschätzung des Turnens (Jahresbericht des städtischen Gymnasiums zu Halle a. S. von 1895): man habe einerseits ein Sechstel abzuziehen wegen der Pausen, die meist zur Bewegung im Freien verwendet werden, andererseits zu letzterer hinzuzurechnen 1. den Schulweg mit mindestens ½ Stunde täglich, 2. die 12 Wochen Ferien mit durchschnittlich gewiß 7 Stunden körperlicher Beschäftigung, 3. 40 Sonntage mit etwa 6 Stunden. Dann stehen sich gegenüber 1800 Stunden geistiger Arbeit und 1268 körperlicher Thätigkeit. Ausführlich und die Schule verteidigend, da der Knabe ungünstigsten Falles nur 15 Prozent der ganzen Zeit in ihr sich aufhält, behandelt den Gegenstand L. Schwalbe in „Schulhygienische Fragen und Mitteilungen“ (Beilage zum Jahresbericht des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums. Berlin 1898).

Es ist bezeugt, daß Geheimrat Stauder selbst die Verminderung der Gesamtstundenzahl nicht für notwendig, also die Überbürdung durch diese nicht für vorhanden hielt. Das beweisen auch die vom Ministerium in der Folge für den Lehrplan gestatteten Ausnahmen: die Gymnasien der Provinz Hannover haben in III—I zusammen 20 obligatorische Stunden mehr, die O II und I der Reformschulen nicht 28, sondern 31 Stunden (das Realgymnasium dieser Form sogar noch 1 Stunde mehr), die I in Schulpforte ebensoviel. Auch die anderen deutschen Staaten sind nicht auf das preußische Maximum der Gesamtstundenzahl (252) herabgegangen; Sachsen hat die seinige um 10 vermindert, aber doch 262 behalten (Uhlig im Hum. Gymn. 1892, S. 26. 39 Anm., 1895, S. 115, 1897, S. 36). Ob nun die geistige Entlastung der Gymnasialjugend bis nahe an die Grenze der geistigen Verweichlichung geführt (O. Jäger, Hum. Gymn. 1892, S. 196), ob die Befürchtung gegründet ist, die Schüler werden weniger ernst arbeiten und lernen als bisher (Graf zu Limburg-Stirum im Abgeordnetenhause am 23. Februar 1893)? Das Wort Friedrichs d. Gr. Il faut une éducation laborieuse pour l'homme (Oeuvres t. IX, p. 118) ist eine große Wahrheit.

Was aber das Gymnasium als Hauptschuldigen an den Nervenkrankheiten betrifft, so haben zwar Nervenärzte, wie W. Erb, Über die wachsende Nervosität unserer Zeit (1893) behauptet, die vielen in ungenügenden Räumen verbrachten Schulstunden, die Masse und Schwierigkeit des zu bewältigenden Lernstoffes, die Menge der Hausarbeiten, die Vernachlässigung der Ruhepausen und der körperlichen Ausbildung spielen als Ursache der Neurasthenie eine große Rolle, und E. Kräpelin, Über geistige Arbeit (1894), die Jugend wäre nach der gegenwärtigen Organisation bereits — geistigem Siechtum verfallen, wenn sie nicht durch zweierlei gerettet wäre, durch das Sicherheitsventil ihrer eigenen Unaufmerksamkeit und durch die (setzen wir hinzu: oft nur eingebildete) Langweiligkeit mancher Lehrer. Aber ein scharfbeobachtender Nervenarzt, H. Wildermuth, erinnert in dem Vortrag:

Digitized by Google

Die moderne Überbürdung (Medizinisches Korrespondenzblatt des Württembergischen ärztlichen Landesvereins 1897, Nr. 41. 42, f. Hum. Gymn. 1898, S. 42 ff. 50 f.), die sog. funktionellen Neurosen, besonders die Neurasthenie, seien meist so zusammengesetzte und wenig scharf umgrenzte Zustände, daß es schwierig oder unmöglich sei, Zu- oder Abnahme in Zahlen zu berechnen. Der indirekte Beweis aus dem verwandten Gebiet der Geisteskrankheiten, durch statistische Erhebungen in England und Schottland, wo das bestgeregelte Irrenwesen sei, aber auch in Bayern und Württemberg gewonnen, falle gegen die Zunahme aus; für die Idiotie werde von manchen eine Abnahme angenommen. Angestrengte geistige Arbeit spiele bei der Nervosität durchaus keine große Rolle („es ist nicht so leicht, sich geistig zu überbürden"), mehr der Müßiggang und das Schaffen, das mit innerer Abhetzung, mit dem Gefühl des Nichtfertigseins, mit Reibungen und Widerwärtigkeiten im Beruf verbunden sei. Größer als die Zahl der an geistiger Überanstrengung Erkrankten sei die derer, bei denen die Nerven unter einem berufs- und arbeitslosen Leben gelitten haben u. s. w. Nicht die angestrengte geistige Arbeit, sondern der Alkohol und die Syphilis bedrohe die Gesundheit unseres Geschlechtes. Die von medizinischer Seite angestellten Untersuchungen beweisen nicht, „daß in unserem Schulwesen unerträgliche Mißstände herrschen und unter unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise die Gesundheit notleide". Viel mehr als die Lehrer bedürfen viele Eltern hygienischer Aufklärung: „frühzeitiger Tabak- und Alkoholgenuß, einseitige Fleischfütterung, Schülerverbindungen, Kinder- und Schülerbälle, erzwungener Musikunterricht, schlecht überwachte Lektüre, große Reisen in jugendlichem Alter und was der Narrheiten mehr sind, die schädigen das jugendliche Seelenleben weit mehr als konzentrierte geistige Arbeit". Den ersten Punkt belegt ausführlich auch der Nervenarzt Fr. Müller (Blätter f. das bayr. Gymn.-Schulw. 1895, S. 657 ff.), der im Zusammenhang damit die Schülerverbindungen verurteilt; nach seinen Erfahrungen werden von den durch frühen und starken Alkohol- und Nikotingenuß erkrankten Nervösen nur 20 Prozent vollständig, 50 nur zeitweise geheilt, 30 gehen unter oder nehmen eine unter ihrem Bildungsgrade stehende Stellung ein.

Wie weit man übrigens in der Sorge um die Gesundheit der Schuljugend geht, beweisen die Bemühungen, durch physiologisch-wissenschaftliche Untersuchung das Maß von Ermüdung festzustellen, welche der Unterricht und die einzelnen Fächer hervorbringen. Mit Griesbachs Ästhesiometer, der auf dem Grundsatz beruht, daß zwei gleichzeitig auf die Haut aufgesetzte Zirkelspitzen bei Ermüdung als eine empfunden werden, hat L. Wagner (Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen u. s. w. in Schillers und Th. Ziehens Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie, 4. H. 1898) folgende Skala der Ermüdungswirkung aufgestellt: Wenn Mathematik 100, so hat Latein 91, Griechisch 90, Turnen 90, Geschichte und Geographie je 85, Rechnen, Französisch und Deutsch je 82, Naturkunde 80, Zeichnen und Religion je 77. Aber

die Richtigkeit des Prinzips ist noch nicht erwiesen (s. Hum. Gymn. 1898, S. 127), wie denn F. Kemsies (II, 1 derselben Sammlung) so ordnet: Turnen, Mathematik, Fremdsprachen, Religion, Deutsch, Naturwissenschaft und Geographie, Geschichte, Singen und Zeichnen, und gewisse Resultate der Untersuchung bestätigen nur schon ohne sie Bekanntes (s. Fr. Fauth, Neue Jahrbb. II, 1898, S. 487). Auch die „neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern“ von Ebbinghaus (Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinne 1897, S. 401 ff.), welche mit der Lösung einfacher Rechenaufgaben, Nachschreiben vorgesagter mehrstelliger Zahlen und Ergänzung verstümmelter deutscher Texte operiert, hat bisher noch kein genügendes Beobachtungsmaterial ergeben; bei solchem kommen aber oft Resultate heraus, die der Wirklichkeit geradezu entgegengesetzt sind, wie H. Schrader nachweist (Hum. Gymn. a. a. O. S. 129). Sehr richtig setzt Uhlig hinzu, die Schüler scheinen leichter zu ermüden, seitdem man sie so sorgfältig darauf hin untersuche; das kategorische Soll und ein energischer Wille seien jedenfalls Faktoren, die große Kraft für Bannung der Müdigkeit besitzen, aber jenes verstumme, dieser erlahme gern, besonders bei Jüngeren, wenn sie die Vorstellung aufnehmen, es werde ihnen zu viel zugemutet.

Geheimrat A. Eulenburg hat in der Deutschen Mediz. Wochenschr. 1898 folgende Forderungen für VI—IV als Ergebnisse bisheriger Untersuchungen aufgestellt: 1. Alle obligatorischen wissenschaftlichen Lehrstunden müssen auf den Vormittag, Turnen, Bewegungsspiele und technische Fächer auf den Nachmittag verlegt werden. 2. Die Zahl jener Lehrstunden sei in der Regel nur 4; zwischen der letzten und den Nachmittagsstunden müssen 3 Stunden liegen. Ist morgens eine 5. Stunde, so falle diese in die zweite Hälfte der Woche. 3. Pausen: nach der 1. Stunde 5—10, nach der 2. mindestens 15 (Frühstück), nach der 3. 15, vor der etwaigen 5. 20. 4. Im Stundenplan sind die Fächer mit größtem Ermüdungswert voranzustellen: Rechnen und Mathematik, sowie fremde Sprachen in den zwei ersten Stunden, dann Deutsch, Religion, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften. Da die letztgenannten Fächer restaurierend wirken, so könnte auf sie wieder fremdsprachlicher Unterricht folgen (hier stimmt E. also nicht mit Wagner überein). In den letzten Stunden und in der zweiten Wochenhälfte sind anstrengendere Übungen, Extemporalien, Prüfungsarbeiten möglichst zu vermeiden. 5. Öftere Einschaltung von Ruhetagen, auch in der Woche, ist zu erstreben. Die Ferien sind umzugestalten: häufigere und kürzere Unterbrechungen des Unterrichts verdienen den Vorzug vor längeren und selteneren. Auch der Einfluß der Jahreszeiten ist zu beachten.

Noch während der Konferenz (15. Dezember) wurde angesichts „der Gefährdung des Gymnasiums durch einen ungerechtfertigten pädagogischen Radikalismus“

Digitized by Google

auf Anregung G. Uhligs nach Besprechungen mit E. Zeller, Th. Mommsen, O. Jäger, H. Kropatscheck u. a. der Gymnasialverein gegründet, mit dem Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren, sowohl durch Abwehr ungerechter Angriffe, als durch Erwägung etwaiger Besserungen, die Beseitigung äußerer Hemmnisse anzustreben und die Interessen des Gymnasiallehrerstandes zu fördern. Er zählte schon nach 5 Monaten über 2300 Mitglieder auch aus nicht fachmännischen Berufsarten und gründete die Zeitschrift: Das humanistische Gymnasium, welche Uhlig redigiert. Der Einheitsschulverein löste sich auf (1. April 1891), da er als Ganzes für die weiteren Reformen, deren Durchführung dem Gründer notwendig schien, nicht zu gewinnen war; doch mit dem Bewußtsein, daß seine Idee, wie Holzmüller sagte, eine Zukunft habe, schon weil seine Ziele mit denen des beobachteten historischen Entwickelungsganges übereinstimmen; er greife nur voraus, was die Zukunft wahrscheinlich von selbst bringen werde. Der Allgemeine deutsche Realschulmännerverein (gegründet am 12. Dezember 1875) erreichte durch Fürsprache des Ministers von Zedlitz die Umstimmung des Monarchen in betreff des Realgymnasiums, dessen Fortbestand gesichert wurde. Weniger glücklich war der Reformverein. Er richtete im Februar 1891 an das Abgeordnetenhaus eine Eingabe, es möchte bei der Staatsregierung auswirken, daß die von S. Majestät angeordnete Reform der höheren Schulen von den Beschlüssen der Konferenz losgelöst (!) und in die von ihm vorgeschlagene Richtung geleitet werde; jene habe die sozialen Aufgaben völlig verkannt; während der Kaiser alle vereinigen wolle, der Sozialdemokratie den Zufluß abzugraben, habe sie durch grundsätzliche Ausrottung der Realgymnasien das Band zerrissen, das bisher die gymnasiale Bildung mit der lateinlosen verbunden habe, und so eine unüberbrückbare Kluft zwischen den gelehrten und den Erwerbsständen geschaffen — eine gewiß auf taktische Gründe zurückzuführende Entstellung der Wahrheit: der Kaiser hatte zuerst jenen Gedanken ausgesprochen. Die Verhandlungen im Abgeordnetenhause am 8. März 1892 gaben der Reformzeitschrift Anlaß, diesem ein völlig ungenügendes Verständnis für ideale Fragen, insbesondere für die große treibende Idee der Schulreformbewegung zuzuschreiben, aber auch ihr letztes Ziel, die allmähliche Verdrängung des klassischen Unterrichts aus den höheren Schulen, endlich offen zu bekennen (Hum. Gymn. 1892, S. 124). Ein Teil der Mitglieder hatte schon früher erklärt, das Latein sei schädlich; die überwiegende Mehrzahl war aber der Meinung, man müsse es noch beibehalten, man setze sich und die Sache durch völlige Ausstoßung desselben Gefahren aus. Am 30. April beschloß die Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses, beide Teile der Petition der Regierung nur als Material für die zukünftige Gesetzgebung zu überweisen (ebenda 1891, S. 53. 54).

Die Lehrpläne und die Prüfungsordnungen. Während der Minister dem Willen des Kaisers gemäß unverweilt anordnete, daß der lateinische Aufsatz und das griechische Skriptum bei der Versetzung nach I allgemein in Wegfall zu kommen habe (27. Dezember 1890), wurde durch Befehl vom 29. der schon durch die Ordre vom 17. vorgesehene Ausschuß aus sieben Mitgliedern der Konferenz eingesetzt, der unter dem Vorsitze des Geheimrat Hinzpeter und seines Stellvertreters Geheimrat Schrader am 6. Januar 1891 seine Thätigkeit begann. Er sollte nebenbei einige, als besonders tüchtig bekannte Anstalten Preußens und anderer Staaten besuchen, um das gewonnene Material auch nach der praktischen Seite zu vervollständigen, hauptsächlich aber dem Ministerium bei der Aufstellung eines Planes für die Reform des höheren Unterrichtswesens behilflich sein, und zwar, indem er selbständig, aber in möglichst naher Fühlung mit dem Ministerium, insbesondere mit dem Generalreferenten Stauder, die erforderlichen Vorarbeiten vorzunehmen, die vom Ministerium ausgehenden Vorschläge zu prüfen, von den Reformarbeiten desselben Kenntnis zu nehmen und dieselben zu begutachten hatte. Für besondere Gebiete des Reformwerkes konnte der Vorsitzende eigene Referenten ernennen. Die Mitglieder waren der Oberrealschuldirektor Fiebler, Geh. Sanitätsrat Graf, Oberlehrer a. D. Kropatschek, Realgymnasialdirektor Schlee und Oberkonsistorialrat Uhlhorn.

Nach dem Bericht des Geheimrat Schrader über die Besichtigungsreise bestand vermutlich das alte Gymnasium mit Ehren: als „eine schull, das recht zugieng", mit Th. Platter zu reden, soll das Gymnasium in Ulm unter dem Rektor H. Bender erschienen sein. Die Arbeiten aber wurden so rasch gefördert, daß die Lehrpläne und Lehraufgaben, sowie die Gesichtspunkte für die Bemessung der Hausaufgaben und sodann die Prüfungsordnungen schon am 6. Januar 1892 veröffentlicht wurden. Die Leitung des Ministeriums war unterdessen an den Freiherrn von Zedlitz-Trützschler übergegangen, von dem der Reformverein hoffte, „er werde die Vorteile seiner eigenen, nichtgymnasialen und nichtakademischen Vorbildung, sowie den seiner schulpolitischen Vergangenheitslosigkeit (!) voll ausnützen zu unbefangener Prüfung". Dies war ihm nicht vergönnt — die Nachteile jener Eigenschaften zeigten sich in der Rede vom 8. März 1892, siehe Hum. Gymn. S. 172 —: schon am 23. März folgte ihm der Staatssekretär des Reichs-Justizamtes Dr. Bosse, der am 4. September 1899 durch den Oberpräsidenten von Westfalen K. G. H. Studt ersetzt wurde.

Das Ministerium erklärte bei der Veröffentlichung der Lehrpläne, bei dem Stande grundlegender Fragen der zukünftigen Gestaltung des höheren Schulwesens habe es nicht beabsichtigen können, einen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen und Altbewährtes unerprobtem Neuen zuliebe preiszugeben. Dies würde unter anderem die Lösung des idealen Bandes bedeuten, welches seit Jahren insbesondere die Gymnasien der einzelnen deutschen Staaten umschlinge. Aber es

Digitized by Google

habe für seine Pflicht erachtet, unbeirrt von dem Tadel, der von verschiedenen Seiten erfolgen werde, den Blick auf die zur Zeit erkannten praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation gerichtet zu prüfen, welche der bestehenden Einrichtungen sich überlebt haben und durch erprobtes Neues ersetzt werden können und welche derselben den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit entsprechend fortzubilden seien, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen. Geheimrat Stauder bekannte offen, nicht ein Ideal, sondern nur das unter den gegebenen Umständen Erreichbare sei in der Reform geboten; die Unterrichtsverwaltung habe unter den schwierigsten Verhältnissen, mitten im Streit der Parteien, nach bestem Wissen und Gewissen zum Nutzen und Frommen unserer höheren Schulen das Beste gethan (Hum. Gymn. 1893, S. 73) für „unser altehrwürdiges Gymnasium, aus dem die meisten großen Männer hervorgegangen sind, die unser Volk auf seine heutige Höhe gehoben. Wir haben bezüglich der alten Sprachen nichts weiter gethan, als Abgestorbenes beseitigt, infolgedessen das Lehrziel verändert und den Weg dahin vereinfacht. Im Lateinischen insbesondere haben wir entschlossen auf die heute nicht mehr erreichbare Fähigkeit des mündlichen Gebrauchs im früheren Umfang verzichtet, dagegen die sprachliche geistige Zucht und die geschichtliche Erfassung des Altertums durch ein eindringliches Verständnis der Schriftsteller um so schärfer betont. Diese beiden Ziele lassen sich bei der jetzigen Stundenanzahl erreichen" (freilich, erprobt konnte man das Neue nicht nennen).... „Mit den klassischen Studien würden wir das bewährteste geistige Zuchtmittel, das didaktisch am meisten durchgearbeitet ist, aufgeben und auf das eindringende Verständnis unserer ganzen Vergangenheit in Staat, Kirche, Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft verzichten. Daran ist aber bei den jetzt eingetretenen Änderungen nicht zu denken. Das Gymnasium wird auch in Zukunft seine Bedeutung behaupten, wenn es im Sinne der neuen Lehrpläne gelingt, in den Herzen der studierenden Jugend, also in den künftig führenden Kreisen der Nation, allseitig lebendiges, nachhaltiges Interesse für die klassischen Studien zu wecken" (ebenda 1892, S. 97). Einen tieferen Einblick in die Schwierigkeiten läßt die Angabe von Matthias thun (ebenda 1897, S. 65 f.): „Die Herstellung der Lehrpläne mußte mit einer Hast geschehen, die sicher nicht Stauders Wünschen entsprach. Und daß das Imprimatur aller der einschneidenden Änderungen auf einem Boden erteilt wurde, wo niemand so fest und sicher stehen kann, wie auf dem nicht parkettierten Boden der stillen Schulstube, daß einflußreiche Unberufene, mehr als gut war, hineingeredet haben in die Arbeit berufener Männer, das sollte man nicht vergessen." Verloren habe die alte Schule manches, sogar recht Wertvolles, aber was von ihr erhalten sei, das sei ein schönes Stück von unschätzbarem Werte. Gewonnen aber habe die neue Schule ebenfalls ein gutes Stück; daß sie nicht zu viel auf Kosten des Altbewährten aufgenommen habe, sei ein unschätzbarer Segen. Für beides gebühre Stauder Dank. Auch Schrader schreibt gewisse Maßregeln, welche von

den Konferenzbeschlüssen abweichen, anderen Faktoren als der Schulverwaltung und einer ungünstigen Verkettung der Umstände zu (ebenda 1895, S. 79). Der Lehrplan ist folgender:[1]

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zus.	bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	3 1 } 4	2 1 } 3	3	2	2	3	3	3	3	26	21
Latein	8	8	7	7	7	7	6	6	6	62	77
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	40
Französisch	—	—	4	3	3	3	2	2	2	19	21
Geschichte und Erdkunde	2	2	2 + 2	2 + 1	2 + 1	2 + 1	3	3	3	26	28
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	34
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—	—	—	—	8	10
Physik, Elem. der Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10	12
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	6
	25	25	28	30	30	30	28	28	28	252	268

Dazu verbindliche Fächer: Turnen je 3 Stunden wöchentlich in allen Klassen, 2 Stunden Singen. Wahlfrei: Zeichnen in den oberen Klassen, Englisch oder Hebräisch in 2 Stunden von II A bis I A.

Die Lehraufgaben und Gesichtspunkte sind amtlich gebilligte Anhaltspunkte für die Ausführung der Lehrpläne, verbindlich nur, sofern sie bestimmte Anweisungen bezüglich des Lehrzieles, der Höhe der Klassenaufgaben, der Art und des Maßes der Hausaufgaben, und des anzuwendenden Lehrverfahrens enthalten. Methodische Bemerkungen folgen den einzelnen Fächern, Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen dem Ganzen.

Für den Unterricht in der Religion evangelischen Bekenntnisses ist das Lehrziel: die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, daß sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel, namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe.

Die Lehraufgabe gliedert sich in drei Stufen. Untere: VI und V biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments nach einem Lesebuch, IV als Wiederholung nach der Bibel. Luthers Katechismus nach der Folge der Hauptstücke. Katechismussprüche und in jeder Klasse vier Kirchenlieder. In IV zuerst das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel und Reihenfolge der Bücher, sowie Übungen im Aufschlagen von Sprüchen. Mittlere Stufe: III und UII. Das Reich Gottes im Alten und (OIII) im Neuen Testament, Lesung entsprechender Abschnitte aus der Bibel, in UIII auch Psalmen und Stellen aus Hiob, in OIII eingehend die Bergpredigt, auch Gleichnisse. Wiederholung der Sprüche und Lieder, in UIII zwei bis vier neue; in OIII Erklärung einiger Psalmen. In UIII Kirchenjahr und Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen; in OIII Reformationsgeschichte im Anschluß an ein Lebensbild Luthers. UII Bibellesen; Erklärung eines der

[1] Vgl. A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, nach amtlichen Quellen herausgegeben. 1899.

synoptischen Evangelien. Wiederholung des Katechismus nebst Aufzeigung seiner inneren Gliederung, sowie der Sprüche und Lieder. Obere Stufe: OII dieselbe Wiederholung; Lesen der ganzen Apostelgeschichte und anderer Abschnitte des Neuen Testaments. UI Kirchengeschichte mit Beschränkung auf die für die kirchlich-religiöse Bildung unmittelbar bedeutsamen Stoffe: Judenchristentum, Paulinische Auffassung von Christi Person und Werk, Augustin, Pelagius, Entwickelung der römisch-katholischen Kirche, Reformation und ihre Vorbereitung, wichtigste Richtungen der evangelischen Kirche (Pietismus, Herrnhuter, Spener, Wichern), auch neuerer Sekten (Methodisten, Baptisten, Irvingianer). OI Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Art. I—16, 18 und 20 der Augustana nach kurzer Einleitung über die drei alten Symbole. Dazu Erklärung neutestamentlicher Schriften, stellenweise mit Heranziehung des Urtextes (wobei aber der Unterricht keinen philologischen Charakter bekommen soll, was seinen Hauptzweck gefährden würde), in UI das Evangelium Johannis und leichtere Briefe (Galater, Philipper, Jakobi, I. Korinther, Philemon), in OI Römerbrief. Aus der Einleitungswissenschaft nur das Notwendigste, keine Kritik.

Grundbedingung für den Erfolg ist die lebendige Persönlichkeit des Lehrers und seine innere Erfüllung mit dem Gegenstand. Aber auch dazu muß noch pädagogische Einsicht kommen, welche in der Schlichtheit und Einfachheit des Darstellens und Fragens den Altersstufen gerecht wird und das Dargebotene ihrer Auffassung klar und anschaulich zu vermitteln weiß. Die Beschränkung des Gedächtnisstoffes ermöglicht es, das Gelernte in sicheren Besitz des Schülers zu verwandeln, der ihm ins Leben nachfolgt. Durch sie kann auch die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in den Vordergrund treten. Auf die lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten ist der Nachdruck zu legen.

Katholischer Religionsunterricht. Lehrziel: Die Jugend nach Maßgabe ihrer geistlichen Entwickelung mit den Lehren und Vorschriften, sowie mit dem äußeren und inneren Leben und Wirken der Kirche bekannt zu machen, sie in der Überzeugung von der Wahrheit und dem göttlichen Ursprung des Christentums und der Kirche zu befestigen und sie anzuleiten, diese durch das Leben in und mit Christus und seiner Kirche treu zu bewahren, sorgfältig zu pflegen und stets unverbrüchlich zu bekennen. Lehraufgaben: VI und V die notwendigen Gebete, kurze Anleitung der Messe mit Andacht beizuwohnen. Katechismus erstes Hauptstück (VI), zweites und drittes (V) Biblische Geschichte des Alten (VI) und Neuen Testaments (V). IV bis OIII: Erweiterter Katechismus, in UIII beim zweiten Hauptstück Erklärung des Kirchenjahres in Verbindung mit dem ersten Kirchengebote, in OIII das dritte unter Berücksichtigung der Liturgie beim h. Meßopfer, der Spendung der h. Sakramente und den Sakramentalien. Erweiternde und vertiefende Wiederholung der biblischen Geschichte, in IV Neues Testament, besonders der Zeit der öffentlichen Lehrthätigkeit Jesu, in UIII Altes Testament, mit Hervorhebung seines vorbereitenden, prophetischen und vorbildlichen Charakters in einzelnen Personen wie in Ereignissen und gottesdienstlichen Einrichtungen. In IV Erklärung und Einprägung einiger Kirchenlieder, in UIII auch einiger lateinischer Hymnen. In OIII Einführung in die Kirchengeschichte mittelst hervorragender Charakterbilder. UII Begründung des katholischen Glaubens (Apologetik): Lehre von der natürlichen Religion, der göttlichen Offenbarung und von ihren Stufen (Uroffenbarung, Judentum, Christentum); von der Kirche, den Quellen des katholischen Glaubens und der Glaubensregel. Wiederholung des Wichtigsten aus den mittleren Klassen. OII bis I Glaubenslehre, Kirchengeschichte (OII und UI), allgemeine und besondere Sittenlehre (OI). In OII und UI finden bei der Glaubenslehre eingehendere Besprechung außer den Unterscheidungslehren die Lehrpunkte, die gegenüber den herrschenden Zeitrichtungen eine apologetische Behandlung erfordern; die Kirchengeschichte (in UII bis Karl d. Gr.) giebt ausführlichere Mitteilungen vornehmlich durch entsprechende Charakterbilder einzelner Persönlichkeiten und Zeitabschnitte, kirchlicher Institute u. dgl. Der Unterricht soll die Schüler lehren die Kirche hochzuachten und zu lieben, und in ihrer Geschichte besonders die Entfaltung des Planes der göttlichen Vorsehung erkennen lassen. Auch die Sittenlehre vorzugsweise mit Widerlegung der das sittliche Leben und die gesellschaftliche Ordnung gefährdenden Grundsätze und Bestrebungen der Gegenwart. Zusammenfassende Wiederholungen aus den Lehraufgaben der oberen Klassen.

Grundsatz ist: die religiöse Ausbildung beruht auf der Darlegung, Erklärung und Begründung des positiven kirchlichen Lehrbegriffs. In der Apologetik ist von Bedeutung die Besprechung

Digitized by Google

gegnerischer Einwürfe; die unfehlbare Lehrautorität der vom Geiste Gottes geleiteten Kirche Jesu Christi ist die volle, sichere Bürgschaft des christlichen Glaubens; auf die Lehre von der Kirche ist vorzugsweise Gewicht zu legen, denn auf dem Gehorsam gegen sie als die von Gott beglaubigte Hüterin und Erklärerin der göttlichen Satzungen beruht das wahrhaft sittliche Leben und darin liegt wieder ein besonderer Schutz gegen die verkehrten Zeitrichtungen. Die Glaubens- und Sittenlehre muß auf die biblischen Geschichten und diese auf die Glaubenswahrheiten zurückgehen; so kann die Besprechung der ersteren bei einzelnen Gelegenheiten füglich an die Lesung oder Mitteilung ausgewählter kleiner Abschnitte der h. Schrift, z. B. die Bergpredigt, einzelne Gleichnisreden und Begebenheiten aus dem Leben Jesu geknüpft werden.

An den Religionsunterricht schließen sich in den Erläuterungen Belehrungen über die erziehliche Pflicht der Schule. Sie hat äußere Zucht und Ordnung zu halten, Gehorsam, Fleiß, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung zu pflegen und aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem sittlichem Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele. Die ebenso schwierige als lohnende Aufgabe muß immer von neuem zu lösen versucht werden; liebevolles Eingehen auf die Eigenart des Schülers ist dabei notwendig. Erste Voraussetzung dabei ist ernste und gewissenhafte Vorbereitung auf die erzieherische Aufgabe, eigene Beobachtung und Übung, sowie das Bewußtsein von dem Wert seines Beispiels; zweite, daß das gesamte Lehrerkollegium einmütig nach demselben Ziele strebt und so den Geist der Schule bestimmt; dritte, Stärkung des Einflusses und der Wirksamkeit des Klassenlehrers, bei dessen Ernennung streng zu beachten ist, daß er sich dazu eignet. Er hat sich in Verbindung mit der Familie zu halten und ihr mit Rat und That beizustehen. Die religiös-kirchliche Bethätigung des Schülers muß die Schule auch positiv in jeder Weise fördern.

Für das Deutsche ist das Lehrziel: Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes besonders durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke der Literatur.

Lehraufgaben. Grammatik wird von VI (Redeteile und Glieder des einfachen Satzes; starke und schwache Flexion — Terminologie in Übereinstimmung mit dem Lateinischen) gelehrt bis UIII (zusammenfassender Überblick über die wichtigsten eigentümlichen Gesetze). Daneben gehen Übungen in Rechtschreibung (VI) und auch in der Interpunktion (V) in wöchentlichen Diktaten, in IV alle 2 Wochen; Lesen von Gedichten und Prosastücken, Fabeln, Märchen, Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte (VI); solche aus der alten Sage und Geschichte (V); Gedichte und Prosastücke (IV); mündliches Nacherzählen von Vorerzähltem (VI), erste Versuche auch im schriftlichen Nacherzählen, im ersten Halbjahr in der Klasse, im zweiten auch als Hausarbeit (V), freieres Nacherzählen des in der Klasse gehörten, eine Hausarbeit monatlich (IV); Auswendiglernen und verständnisvolles Vortragen von Gedichten (VI bis OIII).

Die Lektüre behandelt in UIII prosaische und poetische Lesestücke (nordische, germanische Sagen, allgemein und Kulturgeschichtliches, Geographisches, Naturgeschichtliches; Episches, besonders Balladen) nebst Belehrungen über die poetischen Formen; in OIII besonders die Poesie, lyrische und dramatische, Schillers Glocke u. W. Tell, mit Belehrungen aus der Poetik und Rhetorik. Alle 4 Wochen ein häuslicher Aufsatz: Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Übersetzungen aus fremden Sprachen, in OIII dazu Berichte über Selbsterlebtes, auch in Briefform. In UII ist die Lektüre Jungfrau von Orleans, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, mit möglichst einfacher Erklärung, die das Ganze als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk auffassen lassen muß. Leichte Aufsätze abhandelnder Art, besonders Vergleichungen neben erzählenden Darstellungen oder Berichten; voran geht eine praktische Anleitung dazu durch Übungen in Auffindung und Ordnung des Stoffs in der Klasse. Neben Auswendiggelerntem erste Versuche im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes.

In OII ist die Lektüre Wallenstein, Egmont, Götz Daneben Einführung in das Nibelungenlied mit Proben aus dem Urtext, die der Lehrer liest und erklärt, und Ausblicken auf nor-

Digitized by Google

dische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, die höfische Epik und Lyrik, und einzelnen sprachgeschichtlichen Belehrungen durch typische Beispiele; zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung. Die häuslichen und Klassenaufsätze, etwa acht im Jahre, bilden von O II bis O I kleinere Abhandlungen aus dem im Unterricht eröffneten Gesichtskreise. Die Vorträge geben den Inhalt bedeutenderer mittelhochdeutscher Dichtungen, gelesener moderner Dramen und sonstiger Dichtungen nach eigenen Ausarbeitungen. In U I Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom 16.—18. Jahrhundert in knappen Darstellungen, in O I solche von Goethe und Schiller und ihren berühmtesten Zeitgenossen, sowie bedeutenden neueren Dichtern. Lektüre in U I Lessingsche Abhandlungen (Laokoon), einige Oden Klopstocks, Schillers und Goethes Gedankenlyrik, Dramen (Iphigenie, Braut von Messina), Proben von neueren Dichtern; in O I aus der Hamburgischen Dramaturgie, Dramen, besonders auch Shakespeares in Übersetzung. In beiden Klassen Vorträge über Leben und Werke von Dichtern.

Das Deutsche ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt; es hat die besondere Aufgabe der Pflege des vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens, was ihm eine enge Verbindung mit der Geschichte zuweist; durch die Sagen bereitet es auf sie vor, wie die Einführung in die bedeutendsten Litteraturwerke jene befruchtet. Die außerordentlich schwierige Aufgabe kann nur der Lehrer voll lösen, der gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze der Litteratur und erfüllt von patriotischem Sinn die empfänglichen Herzen der Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht.

Die Grammatik ist beibehalten, um dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu geben. Die schriftlichen Übungen sollen aus dem Unterricht erwachsen; auf den oberen Stufen sind auch Aufgaben allgemeineren Inhalts nicht ausgeschlossen, sofern eine genügende Vorbereitung darauf aus dem Unterricht im ganzen vorausgesetzt werden kann; empfohlen werden solche, die sich an das Gelesene anschließen. Jede Überspannung in Bezug auf den Umfang ist zu meiden. Auf Einfachheit der Darstellung, besonders des Satzbaues muß gehalten, fremdartige Periodenbildung nicht geduldet werden; ebenso Fremdwörter, doch mit verständigem Maßhalten: jede Schule mag dafür eigene Normen aufstellen. Pflege des mündlichen Ausdrucks ist in allen Fächern und auf allen Stufen notwendig, sinngemäßes, betontes Lesen und Vortragen stets zu üben. In der Klassenlektüre ist überall das Typische ins Auge zu fassen. Gedichte sind zunächst vom Lehrer gut vorzulesen, dann die nötigen sprachlichen und sachlichen Erläuterungen anzuschließen und Grund- und Teilgedanken aufzusuchen; dann liest ein Schüler, hierauf werden sie gelernt, in der nächsten Stunde vorgetragen und nun zusammenfassend besprochen. Auf der Oberstufe wird die vergleichende Zusammenstellung von Gedichten auf denselben Gegenstand empfohlen. Die Epen und Dramen sind nach ihrem ganzen Aufbau und den Charakteren der handelnden Personen zum vollen Verständnis zu bringen. Die Prosalektüre hat den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten; richtig geleitet kann sie die oft recht unfruchtbar betriebene philosophische Propädeutik ersetzen. Wo indessen für diese entsprechend vorgebildete Lehrer vorhanden sind, kann der Direktor ihre Grundsätze im Anschluß an konkrete Unterlagen, z. B. einzelne Dialoge Platos, lehren lassen. In Bezug auf die Privatlektüre muß der Lehrer den Schüler beraten und vor allem Interesse und Freude daran zu wecken suchen.

Lateinisch. Lehrziel: Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung. Lehraufgaben: in VI und V Formenlehre, in VI die regelmäßige, in V die Deponentia und die unregelmäßige. Das Lese- und Übungsbuch, dessen Stoff vorzugsweise der alten Sage und Geschichte angehören soll, um inhaltlich und sprachlich Vorstufe für den Schriftsteller zu sein, soll möglichst viel zusammenhängenden Inhalt, zuerst überwiegend lateinische Lehrstücke bieten. Diese werden anfangs unter Anleitung des Lehrers, allmählich selbständiger übersetzt und zum Nachübersetzen aufgegeben. Daran schließen sich mündliche und schriftliche Übungen in der Klasse und Reinschriften, in VI gegen Ende des Schuljahres, in V von Anfang an besondere, in der Klasse vorbereitete Übersetzungen als Hausaufgaben. Induktiv werden aus dem Lehrstoff abgeleitet einige syntaktische Regeln, in VI elementare, z. B. über Orts- und Zeitbestimmungen, Abl. instr., cum, quamquam, ut, ne und über Wortstellung, in V Acc. c. inf., part. con-

iunctum, abl. abs., Städtenamen, einige notwendige stilistische Anweisungen. In beiden Klassen Aneignung eines angemessenen Wortschatzes im Anschluß an das Lesebuch.

Von IV bis UII bilden die Lektüre die Schriftsteller, in IV Nepos oder ein geeignetes Lesebuch (im ersten Halbjahr 3, dann überall 4 Stunden), in UIII Cäsar bell. gall., in OIII dasselbe und Metamorphosen nach einem Kanon, in UII leichtere Reden Ciceros, Auswahl aus Livius und Virgil. In IV findet im ersten Halbjahr die Vorbereitung in der Klasse statt, in III wird Anleitung zur Vorbereitung und zum Übersetzen gegeben, sowie der daktylische Hexameter erklärt und geübt. Fleißige Übungen im Konstruieren, im unvorbereiteten und Rückübersetzen. Gelegentlich werden weitere stilistische Eigenheiten, wichtigere Phrasen und Synonyma gelernt. Grammatik: in IV Wiederholung der Formenlehre, das Wesentlichste aus der Kasuslehre mit Musterbeispielen womöglich aus dem Gelesenen, Syntax des Verbums nach Bedürfnis; in III Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre und Abschluß der Verbalsyntax, in UII Wiederholungen und Ergänzungen. Mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Lateinische aus einem Übungsbuche, das sich an das Gelesene anlehnt, in IV und UIII, in OIII nur schriftliche; in IV und III wöchentlich eine kurze Übersetzung als Klassen- oder Hausarbeit; dazu in IV in jedem Halbjahr drei schriftliche Übersetzungen ins Deutsche, in III und UII alle 6 Wochen eine statt der Klassenarbeit.

Von OII bis I hat die Lektüre 5 Stunden: OII Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht, Reden Ciceros, Virgil (wie bei Ovid Auswendiglernen einzelner Stellen), in UI Tacitus, Auswahl aus Ciceros Briefen und aus Horaz (mit Auswendiglernen), in OI dasselbe, aber statt Ciceros Briefen eine größere Rede Ciceros. In I ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius. In OII stilistische Zusammenfassungen und grammatische Wiederholungen, in I Ableitung stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe. In OII und I alle 14 Tage eine schriftliche Übersetzung ins Lateinische abwechselnd als Klassen- und Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine ins Deutsche als Klassenarbeit. Gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen.

Die Grammatik und die Übungen sind also nur noch Mittel zur Erreichung des Lehrziels. Auf der unteren Stufe soll Ausgangspunkt nicht die Regel, sondern der vom Lehrer vorzuübersetzende, vom Schüler in der Übersetzung zu wiederholende Satz sein. Erst wenn eine Reihe nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählter Sätze eingeübt, die Deklinationsformen daraus erklärt und vergleichend zusammengestellt sind, schließt sich die gedächtnismäßig einzuprägende Regel an. Auf der Mittelstufe folgt die systematische Einübung der syntaktischen Regeln, aber auch so, daß erst von einer Reihe möglichst aus der Lektion entnommener Sätze ausgegangen wird. Auf der Oberstufe soll in der Regel der Lehrer die Texte zu den Übersetzungen entwerfen; sie sollen einfach und fast nur Rückübersetzungen sein. Nach dem Wegfall des lateinischen Aufsatzes muß auf die frühere stilistische Fertigkeit verzichtet werden, was ja ohnehin durch die abnehmende Wertschätzung des Lateinschreibens und die auch in Gelehrten- und Lehrerkreisen abnehmende Fertigkeit darin bedingt ist. Aufgabe der Direktoren wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche die den schriftlichen Übungen gezogenen Grenzen überschreiten und die Schriftstellerlektüre durch Hereinziehen grammatischer Erörterungen, die zum Verständnis nicht unumgänglich sind, aufhalten wollen. Die Übersetzung aus dem Lateinischen hat neben der ins Lateinische eine ebenbürtige Stellung erhalten, wodurch die einseitige Wertschätzung des Extemporales wegfällt. Auf sie ist bei den Zeugnissen, den Versetzungen und der Reifeprüfung mehr als bisher Gewicht zu legen. Die beste Erklärung ist eine gute deutsche Übersetzung. Sie wird in gemeinsamer Arbeit in der Klasse festgestellt und vom Schüler wiederholt (wodurch der Benutzung gedruckter Übersetzungen am wirksamsten vorgebeugt wird). Die systematisch geordneten schriftlichen Übersetzungen in der Klasse sind der Prüfstein erreichter Fertigkeit. Nach Übersetzung gewisser Abschnitte oder eines Ganzen ist eine Übersicht über den Inhalt und dessen Gliederung festzustellen, auf der Oberstufe auch die Kunstform zum Verständnis zu bringen. Regelmäßig ist auch die unvorbereitete Lektüre zu pflegen. Prosaiker und Dichter nebeneinander zu lesen empfiehlt sich im allgemeinen nicht. Ein zu wenig gewürdigter, aber für die Konzentration überaus wichtiger Gesichtspunkt ist die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte, für welche dadurch in Bezug auf bedeutsame Abschnitte und hervorragende Persönlichkeiten ein individuell belebter Hintergrund gewonnen wird. Zweckmäßige

Digitized by Google

Verwertung von Anschauungsmitteln, Nachbildungen antiker Kunstwerke und Darstellungen antiken Lebens kann nicht genug empfohlen werden. Die angegebenen Schriftsteller müssen gelesen werden; andere geeignete kann die Provinzialbehörde zulassen. Das Zurücktreten Ciceros ist durch die Änderung des Lehrziels bedingt; seine Reden und Briefe sind in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln.

Griechisch. Lehrziel: Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller. Lehraufgaben. Die regelmäßige attische Formenlehre, in UIII bis zu den verba liquida, in OIII bis auf μι und die wichtigsten unregelmäßigen; das Nötige aus der Laut- und Accentlehre in Verbindung mit der Flexionslehre. Die Lektüre nach einem Lesebuch, mit dem sofort begonnen wird; der Inhalt soll aus der griechischen Sage und Geschichte entnommen, möglichst bald in zusammenhängenden Stücken, der Wortschatz aus regelmäßig in den Schulschriftstellern wiederkehrenden Wörtern bestehen und keine unregelmäßigen Formen zeigen. Auswendiglernen von Wörtern. Induktiv abzuleiten sind in UIII einzelne, in OIII die Hauptregeln der Syntax. Ebenfalls im Anschluß an den Lesestoff mündliche und schriftliche Übersetzungen, alle 14 Tage teils Klassen- teils Hausarbeiten. In OIII bald Xenophons Anabasis nebst Anleitung zur Vorbereitung (3, im 2. Halbjahr 4 Stunden). UII Lektüre Anabasis und Hellenika mit Auswahl; Odyssee. Die Vorbereitung darauf im ersten Halbjahre. Der Dialekt wird beim Lesen durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung eingeübt, geeignete Stellen auswendig gelernt. OII Auswahl aus Herodot und den Memorabilien, Odyssee. Grammatik: Syntax des Nomens und Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre in UII, soweit nötig, systematisch, sonst durch Zusammenfassung des Vorgekommenen und Anknüpfung an Beispiele (2 Stunden); in OII Abschluß, mit Betonung des der griechischen Sprache Eigentümlichen (1 Stunde). Schriftliche Übersetzungen, gelegentlich auch aus dem Griechischen ins Deutsche, in OII nur solche, alle 4 Wochen, in der Regel in der Klasse. I. Lektüre: Plato mit Auswahl, Thukydides mit Ausschluß schwieriger Reden; Demosthenes, olynthische und philippische Reden. Ilias und Sophokles; letzterer ist eine Zeitlang mit den Schülern vorzubereiten. Auswendiglernen geeigneter Stellen. Ergänzend Privatlektüre. Grammatische Wiederholungen, aber nur gelegentliche Übersetzungen wie in OII.

Aus dem grammatischen Unterricht ist alles auszuscheiden, was im Lateinischen schon vorgekommen ist und nicht der Lektüre dient (alle allgemeinen Begriffsbestimmungen). Die schriftlichen Übungen sind elementarster Art und dienen nur der Einübung der Formen und wichtigsten Sprachgesetze. Die Lektüre muß, unbeschadet der Gründlichkeit, umfassender werden als bisher. Ilias und Odyssee sind thunlichst ganz zu lesen, im Notfall unter Heranziehung guter Übersetzungen. Bei den Dramen ist nach der Übersetzung und Erklärung vor allem der Ideengehalt und das Verständnis der Kunstform zu erschließen. Ebenso bei Plato, von dessen Dialogen in erster Linie die von pädagogisch bedeutsamem ethischem Gehalt zu wählen sind.

Französisch. Lehrziel: Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender Schriftwerke der letzten 3 Jahrhunderte und einige Geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Lehraufgaben: von IV bis UII Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Übungen zunächst in einem propädeutischen Kursus ohne theoretische Regeln. Leseübungen, erste Versuche im Sprechen in jeder Stunde. Aneignung eines mäßigen Wortschatzes. Regelmäßige Konjugation im Indikativ, nebst avoir und être. Geschlechtswort, Teilartikel im Nom. und Acc., Deklination des Hauptworts mit den wichtigsten Unregelmäßigkeiten, Eigenschaftswort, seine Veränderlichkeit und Steigerung; Grundzahlwörter (IV). Wiederholung der Konjugation unter besonderer Berücksichtigung des Konjunktivs; Veränderungen in der Rechtschreibung der er-Verben, die allernotwendigsten unregelmäßigen Verba mit Hinleitung auf das Gemeinsame gewisser Unregelmäßigkeiten (gründlich auswendig zu lernen). Daneben in IV und UIII schriftliche und mündliche Übersetzungen aus dem Elementar- und Lesebuch, welches von IV bis UII mit den daran sich anschließenden Sprechübungen im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts steht, und Rechtschreibübungen. In OIII und UII die unregelmäßigen Verba in logischer Gruppierung mit Ausscheidung der minder wichtigen und der selteneren Komposita. Die syntaktischen Hauptgesetze über den Gebrauch von avoir und être, Wortstellung, Tempora, Indikativ und Konjunktiv, wesentlich induktiv an Mustersätzen (OIII). Befestigung des Konjunktiv, Artikel, Adjektiv, Adverb, Kasusrektion, Präpositionen,



Partizip, Infinitiv. In beiden Klassen Lektüre leichter geschichtlicher oder erzählender Prosa und einiger Gedichte. Übungen im richtigen, betonten Lesen und im Sprechen (Frage und Antwort) im Anschluß an Gelesenes und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes, schriftliche und mündliche Übersetzungen, Diktate, nachahmende Wiedergaben von Gelesenem und Vorerzähltem. OII bis OI Lesen ausgewählter, vorzugsweise moderner Prosa, teilweise zur Belebung des geschichtlichen Stoffes, sowie geeigneter moderner Dichtungen, jedoch auch eines klassischen Dramas, jedenfalls einer Komödie Molières. Dabei ist besonders auf den Gedankeninhalt und gute Übersetzung Gewicht zu legen. Synonymisches, Stilistisches, Metrisches nach Bedürfnis, in maßvoller Beschränkung auf das Feststehende. Gelegentlich zusammenfassende grammatische Wiederholungen nebst mündlichen Übersetzungen ins Französische; alle 14 Tage eine solche aus dem Französischen. Fortgesetzte Sprechübungen in Frage und Antwort.

Dazu die Erläuterung, der Beginn dieser Sprache sei nach IV verlegt wegen der Schwierigkeit, in den unteren Klassen in zwei aufeinander folgenden Jahren eine neue Sprache anzufangen, die Verminderung der Stundenzahl nur durch die Notwendigkeit der Herabsetzung der Gesamtstundenzahl bedingt. Bei der erheblichen Kürzung des grammatischen Lernstoffs und bei fortschreitender Durchbildung der sogenannten neueren Methode sei das Lehrziel zu erreichen, in welchem Vertrauen die an manchen Anstalten bisher erzielten Erfolge und das rege Streben der Lehrer der neueren Sprachen die Unterrichtsverwaltung bestärken.

Englisch. Lehrziel: Sicherheit der Aussprache und erste auf fester Aneignung der Formen, der notwendigsten syntaktischen Gesetze und eines ausreichenden Wortschatzes beruhende Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, sowie Verständnis leichterer Schriftsteller. Besonderer Verteilung der Lehraufgaben bedarf es nicht. Der Betrieb muß wesentlich empirisch sein und nach sorgfältiger praktischer Einübung der Aussprache im Anschluß an das Gelesene (anfangs ein Lesebuch, im letzten Jahr ein geeigneter Schriftsteller) einen Grund legen, auf dem mit Erfolg weiter gebaut werden kann. Alle Übungen sollen diesem Zweck dienen. Die notwendigsten grammatischen Regeln sind induktiv nach einem kurzen Lehrbuch zu behandeln und einzuprägen, alles andere bei der Lektüre zu besprechen. Das Englische ist wahlfrei; in der Provinz Hannover bleibt es bei den geltenden Bestimmungen.

Geschichte. Lehrziel: Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preußischen Geschichte, im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen, und Entwickelung des geschichtlichen Sinnes. Lehraufgaben: In VI und V propädeutischer Unterricht. Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, ausgehend von Gegenwart und Heimat (VI); Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer (V); die eigentlichen Sagen sind der altklassischen Lektüre und dem deutschen Unterricht zugewiesen. Mittlere Stufe (von IV bis UII): Übersicht über die griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders d. Gr mit Ausblick auf die Diadochenreiche und über die römische bis zum Tode des Augustus in Anlehnung an die führenden Hauptpersonen (die Zeit vor Solon und vor Pyrrhus ganz knapp). Das Allernotwendigste über die wichtigsten orientalischen Kulturvölker ist einzuflechten. Jahreszahlen nach der Verfügung vom 22. Juli 1891; überall auch der geschichtliche Schauplatz (IV). Kurzer Überblick über die weströmische Kaisergeschichte von Augustus' Tode, dann deutsche Geschichte bis Ausgang des Mittelalters; außerdeutsche Geschichte heranzuziehen, sofern sie allgemeine Bedeutung hat (UIII). Deutsche Geschichte bis zum Regierungsantritt Friedrichs d. Gr., besonders brandenburg-preußische (OIII). Deutsche und preußische Geschichte von da bis zur Gegenwart: Friedrich d. Gr., französische Revolution, Napoleon I., insbesondere in seinem Verhältnis zu Deutschland, das Unglück und die Erhebung Preußens, Befreiungskriege, innere Umgestaltung Preußens, Neuordnung der politischen Verhältnisse Deutschlands 1815, Bemühungen um Herstellung des Zollvereins und größerer nationaler Einheit, Thaten Kaiser Wilhelms I. und Gründung des Deutschen Reichs. Außerdem vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern besonders um Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes. OII Hauptereignisse der griechischen Geschichte bis zum Tode Alexanders d. Gr. und der römischen bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums nach Ursachen und Wirkungen; besonders Verfassungs- und Kulturverhältnisse. UI Geschichte der epoche-

machenden weltgeschichtlichen Ereignisse bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges, wie in UII. Die außerdeutschen Verhältnisse, die Kreuzzüge, die kirchlichen Reformbewegungen, die Entdeckungen des 14. und 15 Jahrhunderts von allgemeineren Gesichtspunkten aus als in III. Geschichtlich-geographische Übersicht der Staaten im Jahre 1648 (UI). Wichtigste Begebenheiten der Neuzeit, besonders der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Im Anschluß an die Lebensbilder des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs d. Gr., Friedrich Wilhelms III. und Kaiser Wilhelms I. zusammenfassende Belehrungen wie in UII, nur entsprechend vertieft.

Während also der mittleren Stufe wesentlich die Mitteilung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen und Festhaltung der chronologischen Ordnung zufällt, hat die Oberstufe zwar dies nicht zu versäumen, aber Hauptaufgabe ist die ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung: die inneren Verhältnisse treten voran, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen geweckt werden. Auf beiden Seiten hängt der Erfolg in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit ab, welche nur voll in freiem Vortrag zur Geltung kommt. Charakteristische Anschauungsmittel sind herbeizuziehen. Besonders sicheren Takt und große Umsicht bei der Auswahl und Behandlung erheischt die Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Verhältnis zur Gegenwart in UII und OI. Je mehr jede Tendenz vermieden, vielmehr der gesamte Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geist durchdrungen und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit auf die geschichtliche Entwickelung der Verhältnisse der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Besseren und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen aufgezeigt wird, um so mehr wird bei dem gesunden Sinn unserer Jugend es gelingen, sie zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen. Indem die sozialpolitischen Maßnahmen der europäischen Kulturstaaten in den beiden letzten Jahrhunderten vorgeführt werden, ist der Übergang zur Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses von selbst gegeben. — Sehr zu empfehlen ist die den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Thatsachen. Der mündliche freie Vortrag der Schüler muß im Geschichtsunterricht besonders geübt werden.

Erdkunde. Lehrziel: Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder, Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer politischen Einteilung sowie der Grundzüge der mathematischen Erdkunde. Lehraufgaben: VI Grundbegriffe der physischen und der mathematischen Erdkunde elementar, in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung. Erste Anleitung zum Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Oro- und hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche und Bild der engeren Heimat insbesondere, ohne Lehrbuch und wie in V thunlichst in Verbindung mit der Naturgeschichte. V physische und politische Erdkunde Deutschlands mit Benutzung eines Lehrbuchs. Weitere Einführung in das Verständnis des Reliefs u. s. w. Anfänge im Entwerfen von einfachen Umrissen an der Wandtafel. IV Europa, besonders die um das Mittelmeer gruppierten Länder. UIII Wiederholung der physischen, OII der politischen Erdkunde Deutschlands, daneben UIII physische und politische Erdkunde der außereuropäischen Länder, OIII der deutschen Kolonien. UII Wiederholung der Erdkunde Europas. Elementare mathematische Erdkunde. Von IV bis UII Kartenskizzen an der Wandtafel und in Heften. Von OII bis I das Wichtigste aus der allgemeinen Erdkunde und Begründung der mathematischen mit Mathematik oder Physik zu verbinden. Sonstige Wiederholungen im Geschichtsunterricht.

Überall ist vor allem der praktische Nutzen des Faches für den Schüler ins Auge zu fassen. Die Karte muß er allmählich lesen lernen. Alle Schüler sollen denselben Atlas, wo möglich durch alle Klassen haben, die Wandkarten möglichst demselben Systeme folgen. Das sehr wichtige Zeichnen soll nicht übertrieben werden; einfache Umrisse, Profile und ähnliches an der Wandtafel werden meist hinreichen. Im allgemeinen wird auf der unteren Stufe der Lehrer der Naturwissenschaften, auf der mittleren der der Geschichte der geeignete Lehrer sein; auf der oberen für die Wiederholungen in physischer und politischer Erdkunde der letztere, für die in der allgemeinen und mathematischen der der Mathematik oder Physik.

Digitized by Google

Mathematik. Lehrziel: Sicherheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen und in dessen Anwendung auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes für ganze positive Exponenten; Algebra bis zu den Gleichungen zweiten Grades einschließlich. Ebene und körperliche Geometrie und ebene Trigonometrie. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. Überall ist nicht nur ein auf Verständnis beruhendes Wissen der Sätze, sondern auch Gewandtheit in ihrer Anwendung zu erreichen. Lehraufgaben: VI Wiederholung der Grundrechnungen mit ganzen Zahlen, benannten und unbenannten. Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen (deren Kenntnis durch Anschauung zu vermitteln) und Übungen in der dezimalen Schreibweise und den einfachsten dezimalen Rechnungen. Dies auch in V, außerdem Teilbarkeit der Zahlen, gemeine Brüche, einfache Aufgaben der Regeldetri (durch Schluß auf die Einheit zu lösen). IV Rechnen, Dezimalrechnung, einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen Zahlen und Brüchen (Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben). 2 Stunden Planimetrie: Lehre von den Geraden, Winkeln und Dreiecken. UIII Arithmetik: Grundrechnungen mit absoluten Zahlen unter Beschränkung auf das Notwendigste; bei den Übungen auch Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. 1 Stunde Planimetrie: Parallelogramme, Kreislehre 1. Teil. OIII Arithmetik (S. 1, W. 2 Stunden): Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten (Übungen in der Bruchrechnung), Potenzen mit positiven ganzzahligen Exponenten, das Notwendigste über Wurzelgrößen. Planimetrie (S. 2, W. 1 Stunde), Kreislehre 2. Teil, Sätze über Flächengleichheit von Figuren, Berechnung der Fläche geradliniger Figuren, Anfangsgründe der Ähnlichkeitslehre. UII Gleichungen einschließlich quadratischer mit einer Unbekannten. Definition der Potenz mit negativem und gebrochenem Exponenten, Begriff des Logarithmus, Übungen im Rechnen mit fünfstelligen Logarithmen. Berechnung des Kreisinhalts und -umfangs. Definitionen der trigonometrischen Funktionen am rechtwinkeligen Dreieck. Trigonometrische Berechnung rechtwinkeliger und gleichschenkeliger Dreiecke. Die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten.

OII. Die Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Gleichungen einschließlich der quadratischen mit mehreren Unbekannten. Arithmetische und geometrische Reihen erster Ordnung. Abschluß der Ähnlichkeitslehre (goldener Schnitt, einiges über harmonische Punkte und Strahlen). Ebene Trigonometrie nebst Übungen im Berechnen von Dreiecken, Vierecken und regelmäßigen Figuren. UI Wiederholungen des arithmetischen Pensums an Übungsaufgaben. Zinseszins- und Rentenrechnung. Die imaginären Größen. Vervollständigung der Trigonometrie (Additionstheoreme). Stereometrie nebst mathematischer Geographie der Kugeloberfläche. OI Binomischer Lehrsatz für ganze positive Exponenten. Abschluß der Stereometrie. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten.

Damit der Rechenunterricht mit dem folgenden arithmetischen im Einklang sei, muß die Wiederholung der Grundrechnungsarten und die Behandlung des Buchrechnens unter Anlehnung an die mathematische Form geschehen. Mit den Brüchen sollen die Schüler wie mit konkreten Dingen rechnen lernen. Kopfrechenaufgaben mit kleinen Zahlen gehen überall den schriftlichen mit größeren Zahlen und den eingekleideten Aufgaben voran. Auf der Mittelstufe ist das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren zu üben, bei den bürgerlichen Rechnungsarten alle Aufgaben auszuschließen, denen für die Schüler unverständliche Vorkommnisse und Gepflogenheiten des rein geschäftlichen Verkehrs zu Grunde liegen. Bei der Stundenanzahl in III und dem Umfang des Lehrstoffes in UII ist eine planmäßige Sichtung desselben notwendig: in der Planimetrie sind nur die für das System unentbehrlichen Sätze einzuprägen, alles andere als Übungsstoff zu behandeln, in der Trigonometrie, die anschaulich, also geometrisch zu behandeln ist, nur die Formeln einzuüben, die sich auf die Funktionen eines Winkels beziehen und die zur Auflösung der Dreiecke unbedingt erforderlich sind; in der Stereometrie, bei der auf die Körperberechnung der Nachdruck zu legen ist, soll mit den einfachen Körpern, wie Würfel und Prisma, begonnen und erst dann zu den wichtigsten Sätzen über die Lage der Linien und Ebenen im Raume übergegangen werden, wenn das räumliche Vorstellungsvermögen ausreichend geübt ist. Gewisse Abschnitte aus der UII können auch schon in OIII behandelt werden. Sonst ist die strenge Einhaltung der Jahreskurse unerläßlich, ebenso ist gewissenhafte Strenge in der Versetzung Pflicht gegen die Schüler. Der Wegfall

gewisser früher in OII und I behandelter Abschnitte erlaubt den übrigen Lehrstoff um so mehr zu vertiefen und zahlreichere Übungen anzuschließen. Weder analytische noch sogenannte neuere Geometrie ist planmäßig zu lehren; einige Grundformeln der sphärischen Geometrie, die zum besseren Verständnis der mathematischen Erdkunde erforderlich sind, lassen sich einfach bei Betrachtung der dreiseitigen Ecke ableiten.

Naturwissenschaften. Lehrziel: Botanik. Kenntnis der wichtigeren Familien des natürlichen Systems; Lebenserscheinungen der Pflanzen; Besprechung der wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen; einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie über Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten. Zoologie. Kenntnis der wichtigsten Ordnungen aus den Klassen der Wirbeltiere und einzelner Vertreter aus den übrigen Klassen; Grundbegriffe der Tiergeographie; Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers nebst Unterweisungen über Gesundheitspflege. Mineralogie (die in Verbindung mit der Chemie zu behandeln ist): Kenntnis der einfachsten Krystallformen und einzelner besonders wichtiger Mineralien. Physik: Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik und der Grundlehren der mathematischen Erdkunde. Chemie: Kenntnis der einfachsten Lehren. Lehraufgaben: VI bis OIII Botanik und Zoologie. Botanik: Beschreibung vorliegender Blütenpflanzen, dabei Erklärung der Formen und Teile der Wurzel, Stengel, Blätter, Blüten, leicht erkennbare Blütenstände und Früchte (VI). Vollständige Kenntnis der äußeren Organe der Blütenpflanzen im Anschluß an die Beschreibung und Vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender Arten (V). Vergleichende Beschreibung verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen. Übersicht über das natürliche Pflanzensystem. Lebenserscheinungen der Pflanzen (IV). Beschreibung einiger schwierigerer Pflanzenarten zur Ergänzung der Kenntnisse in Formenlehre, Systematik und Biologie. Die wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen. Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen sowie über Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten (UIII). Zoologie: Beschreibung wichtiger Säugetiere und Vögel in Bezug auf Gestalt, Farbe und Größe nach vorhandenen Exemplaren und Abbildungen; Mitteilungen über Lebensweise, Nutzen oder Schaden (VI). Beschreibung wichtiger Wirbeltiere in derselben Weise; Grundzüge des Knochenbaus beim Menschen (V). Niedere Tiere, namentlich nützliche und schädliche und deren Feinde, besonders Insekten (IV). Überblick über das Tierreich; Grundbegriffe der Tiergeographie (im letzten Vierteljahre von UIII). Der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege (OIII). Von V an Übungen im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten.

Physik. Vorbereitender Lehrgang 1. Teil: mechanische Erscheinungen, das Wichtigste aus der Wärmelehre (OIII). 2. Teil: Magnetismus, Elektrizität, die wichtigsten chemischen Erscheinungen nebst Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien und der einfachsten Krystallformen, Akustik, einige einfache Abschnitte aus der Optik (UII). Wärmelehre, Magnetismus, Elektrizität, Wiederholungen der chemischen und mineralogischen Grundbegriffe (OII). Mechanik, erforderlichen Falls mit Ausschluß der Wärmetheorie und der Wellenlehre, Akustik (UI). Optik; mathematische Erdkunde (OI).

In Botanik und Zoologie ist das Hauptgewicht nicht sowohl auf einen großen Umfang des Lehrstoffs zu legen, als auf die unterrichtliche Durcharbeitung. Die Anordnung des Lehrstoffs der Physik und Chemie in zwei Kursen ist geschehen, um den nach UII abgehenden Schülern ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren mitzugeben. Bei der gewaltigen Fülle des Stoffs und der verhältnismäßig geringen Zahl der Stunden muß der Lehrer sorgfältig auswählen; die Schüler sollen vor allem zu eigenem Denken und Beobachten angeleitet werden, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff ist zu meiden. Der Versuch ist überall in den Vordergrund zu stellen.

Zeichnen. Allgemeine Lehraufgabe für das verbindliche Zeichnen von V bis OIII: Ausbildung im Sehen und sicheren Darstellen einfacher körperlicher Gegenstände im Umriß. Lehrgang: Ebene, gerad- und krummlinige Gebilde nach großen Wandvorlagen, erläutert durch Zeichnungen des Lehrers an der Schultafel, zugleich mit Abänderung der gegebenen Formen (keine Vorlageblätter!). Umrißzeichnen nach einfachen Modellen, plastischen Ornamenten und anderen körperlichen Gegenständen im Einzelunterricht.

Digitized by Google

Von UII bis I: Weitere Entwickelung des Formen- und Farbensinnes durch Wiedergabe von schwieriger darzustellenden Gegenständen im Umriß, auch mit Rücksicht auf Beleuchtungserscheinungen und Farbenwirkung (für einzelne Einführung in die darstellende Geometrie); zuerst also nach Geräten, Gefäßen, plastischen Ornamenten, lebenden Pflanzen u. a., Zeichnen nach Modellen und plastischen Ornamenten mit der Licht- und Schattenwirkung, Darstellung farbiger Gegenstände, lebender Pflanzen, Früchte u. s. w. mit dem Bleistift und in Wasserfarbe.

Turnen. Ziel: Durch zweckmäßig ausgewählte und geordnete Übungen die leibliche Entwickelung zu fördern, den Körper zu stählen, Mut und Vertrauen in die eigene Kraft zu wecken, raschen Entschluß und entsprechende Ausführung zu sichern. Dabei ist zugleich die Aneignung gewisser Fertigkeiten besonders auch in Rücksicht auf den Dienst im Heere zu erstreben.

Dies kann nur erreicht werden, wenn der Turnunterricht auf Grund eines bestimmten Lehrplanes nach sorgsamer Vorbereitung des Lehrers für jede einzelne Stunde so erteilt wird, daß er in stufenmäßiger Folge und angemessenem Wechsel ein regelmäßiges Fortschreiten aller Schüler sichert, diese aber alle Übungen genau und mit Anspannung ihrer Kräfte möglichst vollkommen ausführen. Dabei ist ausdrückliche Aufgabe, daß es mit frischem, fröhlichem Sinne betrieben werde und der Jugend die Lust gewähre, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und dem Gebrauch der Gliedmaßen und des ganzen Körpers, sowie vor allem das Bewußtsein jugendlicher Gemeinschaft zu edlen Zwecken mit sich führt.

Auf der Unter- und Mittelstufe besteht das Turnen in Gemeinübungen unter unmittelbarer Leitung des Lehrers, auf der Oberstufe ist Riegenturnen zulässig, sobald in besonderem Unterricht tüchtige Vorturner ausgebildet werden können. Unterstufe: Einfache Frei- und Ordnungsübungen, Gangarten; Übungen mit Holz-, auch leichten Eisenstäben. Leichte Verbindungen dieser Übungen Springübungen mit Benutzung von Schwingseil, Freispringel u. s. w., auch von festen Hindernissen; Übungen am Kletter- und Steigegerüst; einfache Hang- und Stützübungen am Reck und Barren; Schwebe-(Gleichgewichts-)Übungen; leichte Aufschwünge am Reck. Mittelstufe: Wiederholung der Frei- und Ordnungsübungen und Erweiterung durch schwierigere Formen und Zusammensetzungen. Übungen mit dem Eisenstabe. Gerätübungen auch am Sturmspringel (Schrägbrett), Springbock, Springkasten und Schaukelringen. Oberstufe: Weitere Zusammensetzungen von Freiübungen; Eisenstab- und Hantelübungen, namentlich mit Ausfallbewegungen, unter Umständen auch Keulenübungen. Bei den Ordnungsübungen auch rein militärische Formen. Erweiterungen des Gerätturnens: Springpferd, Stabspringen, Gerwerfen. Planmäßige Pflege der Turnkür. Auf der Unterstufe sind die Frei- und Ordnungsübungen, auf der Oberstufe die Gerätübungen vorzugsweise zu pflegen. Auf allen Stufen Übungen im angewandten Turnen, besonders der Lauf als Dauer- und Schnelllauf.

Turnspiele werden auf allen Stufen vorgenommen.

Über den Gesangunterricht wird keine Anweisung gegeben.

Für die Hausarbeit werden keine allgemein normierten Zahlen aufgestellt, sondern nur die Gesichtspunkte für die Bemessung derselben gegeben. Unter Voraussetzung des Ersatzes der abgezogenen Stunden durch eine bessere Methode und bei der Verringerung des Gedächtnisstoffes scheine eine gewisse Beschränkung der Hausarbeiten gegen bisher angängig. Nur für die höheren Klassen hat das Gutachten der Wissenschaftlichen Deputation vom 19. Dezember 1883 die Arbeitszeit ausdrücklich auf 8 Stunden täglich normiert. Maßgebende Gesichtspunkte sind folgende: 1. Alle Hausarbeit dient entweder der Anleitung zur Ordnung und Sauberkeit, oder der Aneignung des Gedächtnisstoffes und der Befestigung des Gelernten, oder der Erziehung zur selbständigen geistigen Thätigkeit. 2. Demgemäß ist sie eine wesentliche Ergänzung des Unterrichts besonders für mittlere und obere Klassen, aber unter steter Berücksichtigung desselben und der körperlichen und geistigen Entwickelung, sowie der Leistungsfähigkeit zu bemessen. 3. Ein Teil der bisherigen schriftlichen Hausarbeit kann in die Schule verlegt werden. 4. Die nicht schriftliche (Aneignung des Gedächtnisstoffes) vermindert sich mit der Verminderung dieses letzteren; besonders ist sie ins Auge zu fassen für das Auswendiglernen in der Religion, dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte, der Erdkunde, der Naturbeschreibung und der Chemie. 5. Ein wirksames Mittel zur Verminderung derselben ist die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer und die Gruppierung des Lehrstoffes. Diese sind nur zu erreichen, wenn wenigstens auf der unteren und

mittleren Stufe die sprachlich-geschichtlichen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer thunlichst je in eine Hand gelegt werden. Im einzelnen können die Hausarbeiten eine gewisse Einschränkung erfahren, wenn in VI und V im Deutschen und in den Fremdsprachen die Forderungen im wesentlichen zurückgeführt werden auf Reinschriften der in der Klasse vorgenommenen schriftlichen Übungen, in IV bis UII deutsche Aufsätze allgemein nur alle 4 Wochen, daneben in der Klasse kürzere Ausarbeitungen über Durchgenommenes aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde und den Naturwissenschaften verlangt werden, die häusliche Vorbereitung auf schwierigere Schriftsteller, besonders beim Beginn, nur nach vorheriger Anleitung gefordert wird; endlich wenn verwickeltere Rechen- und mathematische Aufgaben möglichst vermieden, jedenfalls nur nach vorheriger Klarstellung aufgegeben werden. Auf der oberen Stufe fallen 1. die Übungen für den lateinischen Aufsatz und die griechische und französische Versetzungsarbeit weg. Die Übersetzungen in die Fremdsprachen sind in der Regel nach Diktaten und im Anschluß an die Lektüre zu fertigen. 2. Der deutsche Aufsatz, welcher hier vorzugsweise die Erziehung zu selbständiger Arbeit bezweckt, aber nach Inhalt und Umfang maßvoll zu begrenzen ist, beschränkt sich auf acht Arbeiten (zwei in der Klasse). In der Mathematik sind höchstens alle 4 Wochen selbständigere Hausarbeiten von nicht zu großer Schwierigkeit zu fordern.

Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre ist in den oberen Klassen die notwendige Ergänzung des Schulunterrichts. Sie ist zwar planmäßig zu leiten, aber dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten. Ihre zweckmäßige Verwertung zu freien Arbeiten im Deutschen bleibt den Lehrern überlassen.

Bei besonderen örtlichen Verhältnissen kann übrigens das Gymnasium von der strikten Einhaltung dieses Lehrplanes dispensieren, indem es gewissen Schülern gestattet, statt Griechisch Englisch zu lernen. Dies geschah 1898 an 22 Gymnasien und 16 Progymnasien (Statist. Jahrbuch S. 1037, 7). Eine ganz besondere Stellung nimmt das durch Urkunde vom 1. Dezember 1689 gegründete Kollegium für die französische Kolonie in Berlin ein, in welchem von UIII an die Unterrichtssprache in allen Fächern außer der Religion und dem Deutschen die Französische ist. Der Übelstand, daß in VI Französisch und Lateinisch zugleich begonnen wurde, ist durch die Ordnung von 1895 abgestellt, nach der das Lateinische erst mit IV begonnen wird, aber mit mehr Stunden (s. über die Geschichte der Anstalt G. Schulze, Bericht über das K. Französische Gymnasium in den Jahren 1689—1889, Berlin 1890).

Die Prüfungen. 1. Die Abschlußprüfung erstreckt sich auf die Lehraufgabe von UII, mit Ausnahme der Physik, in der das Klassenzeugnis aufgenommen wird; sie ermittelt die Reife zur Versetzung nach OII. Die Zulassung bestimmt der Direktor. Die Prüfungskommission bilden die wissenschaftlichen Lehrer der UII unter dem Vorsitz des K. Kommissars, der auch der Direktor sein kann. Der letztere bestimmt auch die Aufgaben für die schriftliche Prüfung auf Vorschlag des betreffenden Fachlehrers. Diese sind 1. ein deutscher Aufsatz (Arbeitszeit 4 Stunden), 2. eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische, 3. ins Griechische, 4. ins Französische (je 2 Stunden), 5. zwei Aufgaben aus der Mathematik und eine aus der elementaren Körperberechnung (4 Stunden). Auf Grund der Zeugnisse (sehr gut, gut, genügend, nicht genügend), welche die Lehrer der UII geben, wird Beschluß darüber gefaßt, ob der Schüler als versetzungsfähig, nicht versetzungsfähig oder zweifelhaft zu bezeichnen und zur Befreiung von der mündlichen Prüfung ganz oder teilweise vorzuschlagen ist. Doch kann der Kommissar die Zeugnisse ändern. Mündlich wird geprüft 1. christliche Religionslehre, 2. lateinische, 3. griechische Sprache, 4. und 5. Geschichte und Erdkunde, 6. Mathematik. In den fremden Sprachen wird in der Regel eine in UII gelesene Stelle eines Prosaikers (doch kann es auch eine nicht gelesene sein) zur Übersetzung vorgelegt, welche der Kommissar bestimmen kann; dabei sind Fragen zu stellen, die dem Schüler Gelegenheit geben, seine Bekanntschaft mit den wichtigeren grammatischen Regeln zu erweisen. — Die Anforderungen sollen nach Umfang und Schwierigkeit das mittlere Maß von Versetzungsleistungen nicht überschreiten; beim Mündlichen soll verlangt werden, was jedem ordentlichen Schüler aus dem Unterricht der UII geläufig sein muß. Nur im Fall des Einspruchs des Kommissars gegen den Beschluß der Kommission werden die Verhandlungen und Arbeiten dem Provinzialschulkollegium eingesandt. Bei der Zeugnisstellung sind die Prädikate über die Klassenleistungen in Betracht zu

ziehen. Nicht genügende Leistungen in einem Gegenstande können durch mindestens gute in einem anderen kompensiert werden. Davon sind jedoch a) ausgeschlossen nicht genügende Gesamtleistungen im Deutschen oder in beiden alten Sprachen; b) nicht genügende Leistungen in einer der alten Sprachen sind nur durch mindestens gute Gesamtleistungen in der anderen oder im Deutschen oder in der Mathematik, und umgekehrt nicht genügende Leistungen in der Mathematik nur durch mindestens gute Gesamtleistungen in einer der alten Sprachen oder im Deutschen auszugleichen. Darüber hat die Konferenz mit Berücksichtigung der Persönlichkeit des Schülers und des Urteils der Lehrer über sein bisheriges Streben zu entscheiden. Die Prüfung kann nur einmal wiederholt werden.

Die „Erläuterungen" motivieren zuerst die Prüfung. Da an den höheren Bürgerschulen (Realschulen) schon lange eine Prüfung am Ende des 6. Jahres bestanden habe zum Zweck der Erlangung des Reifezeugnisses und der damit verbundenen Berechtigungen, an den neunklassigen Anstalten aber nicht, so sei die Entwickelung jener schwer benachtheiligt und eine große Masse von Schülern zu ihrem eigenen Schaden auf lateintreibende Schulen gedrängt worden. Diese Ungleichheit im Interesse der Schulen und der Schüler zu beseitigen sei Pflicht gewesen. Sie gewähre außerdem den Vorteil, die Reifeprüfung an den neunklassigen Schulen von einer bedeutenden Masse von Gedächtnisstoff zu befreien und die Primazeit für ihre eigentliche wissenschaftliche Aufgabe voll auszunützen. Sie werde dazu führen, daß ein großer Teil der Schüler, für deren Lebensberuf lateinlose Schulen geeigneter seien, diese von vornherein aufsuche. Dadurch werde den Gymnasien ein großer Dienst erwiesen. Die gemachten Einwände seien nicht durchschlagend: die Prüfung sei nur eine mit gewissen Formen umgebene Versetzungsprüfung, wie sie an vielen Anstalten, auch nichtpreußischen bestehe; der Schwerpunkt liege nach wie vor in dem Urteil der Klassenlehrer; durch weitgehende Befreiungen sei für möglichste Abkürzung gesorgt, das Prüfungsverfahren unbeschadet des Ernstes der Einrichtung einfach; Vorkehrungen für alle Rücksichten der Billigkeit getroffen. Sodann: die Scheidung in Unter- und Oberstufe sei innerlich berechtigt und in anderen Staaten bewährt; auf der Oberstufe lasse sich bei voraussichtlich verminderter Schülerzahl erwarten, daß die Lehrziele um so sicherer erreicht werden. Die Prüfung auf die Schüler, welche das Zeugnis für den einjährigen Dienst erwerben wollen, zu beschränken, widerspräche dem ganzen Zweck der Einrichtung. Daß sie auf den Eifer der auf die Oberstufe übertretenden Schüler nachteilig wirken sollte, sei nicht zu befürchten. Auch aus dem Alter der Schüler könne kein Einwand abgeleitet werden, da bisher von den Schülern der höheren Bürgerschulen auf derselben Stufe strengere Leistungen verlangt worden seien (sie stehen am Ende der U II im 16.—17. Jahre). Eine Störung des regelmäßigen Unterrichtsbetriebes wäre nur zu besorgen, wenn die Prüfung zu sehr ausgedehnt und eine andere Vorbereitung als auf jede Versetzungsprüfung erwartet oder gefordert würde. Dem mit aller Entschiedenheit zu wehren und in den Schülern die Überzeugung zu befestigen, daß treue Arbeit während des Jahres die beste Bürgschaft für die Versetzung sei, sei Pflicht der Direktoren und Aufsichtsbeamten.

Die Reifeprüfung. Ihr Zweck ist, zu ermitteln, ob der Schüler sich die Lehraufgabe der I angeeignet hat. Als Maßstab für die Beurteilung der schriftlichen und mündlichen Leistungen wird aufgestellt: Der Schüler muß 1. in der christlichen Religionslehre von Inhalt und Zusammenhang der h. Schrift, den Grundlehren der Konfession, der er angehört, und den Hauptepochen der Kirchengeschichte eine genügende Kenntnis haben; 2. im Deutschen ein in seinem Gedankenkreise liegendes Thema richtig auffassen und mit eigenem Urteil in angemessener Ordnung und fehlerfreier Schreibart bearbeiten können, im mündlichen Gebrauch Fertigkeit in richtiger, klarer und zusammenhängender Darstellung beweisen und außerdem mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte der Dichtung und einigen Meisterwerken der Litteratur bekannt sein; 3. im Lateinischen die leichteren Reden Ciceros, Sallust und Livius, Virgils Äneis, Horaz' Oden und Episteln; 4. im Griechischen Homer, Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demosthenes und die leichteren Dialoge Platos verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen, im Lateinischen auch über die gebräuchlichsten Versmaße sichere Kenntnis besitzen und eine schriftliche Arbeit liefern, die im wesentlichen frei ist von Fehlern, die eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen; 5. im Französischen sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen leichterer Schriftwerke, sowie einige Übung im münd-

lichen und schriftlichen Gebrauch zeigen; 6. in der Geschichte und Erdkunde muß er die epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte, namentlich der deutschen und preußischen Geschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen kennen und über Zeit und Ort derselben sicher unterrichtet sein und von den Grundlehren der mathematischen Erdkunde, den wichtigsten physischen Verhältnissen und der politischen Einteilung der Erdoberfläche, besonders Mitteleuropas genügende Kenntnis besitzen. 7. In der Mathematik muß er nachweisen, daß er in der Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes mit ganzen positiven Exponenten, in der Algebra bis zu den Gleichungen zweiten Grades einschließlich, in der ebenen und körperlichen Geometrie und in der ebenen Trigonometrie sichere, geordnete und zusammenhängende Kenntnisse besitzt und sich ausreichende Übung in der Anwendung dieser zur Lösung einfacher Aufgaben erworben hat; 8. in der Physik muß er klare Einsicht in die Hauptlehren von den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung der Körper, von der Wärme, dem Magnetismus und der Elektrizität, dem Schall und dem Licht gewonnen haben; im Englischen (9.) wird Fertigkeit im Lesen und einige Übung im Übersetzen leichterer Prosaiker verlangt und daß er einigermaßen vertraut sei mit den Formen und den wichtigsten grammatischen Gesetzen; im Hebräischen (10.) geläufiges Lesen, Bekanntschaft mit der Formenlehre und die Fähigkeit, leichtere Stellen des Alten Testaments ohne erhebliche Nachhilfe zu übersetzen. Ein Schüler, der nach dem einstimmigen Urteil der Konferenz die erforderliche Reife in wissenschaftlicher oder sittlicher Hinsicht nicht erreicht hat, ist von der Prüfung zurückzuweisen.

Zur schriftlichen Prüfung gehören 1. ein deutscher Aufsatz (Frist zur Anfertigung 5 Vormittagsstunden, nötigenfalls ½ Stunde mehr), 2. eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische (2 Stunden), 3. und 4. eine solche aus dem Griechischen und Französischen (3 Stunden), und 5. in der Mathematik vier Aufgaben, je eine aus der Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie und Algebra (5 Stunden). Die Aufgaben dürfen in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der I in keiner Weise überschreiten, aber nicht einer schon bearbeiteten zu nahe stehen. Für die Übersetzung aus dem Griechischen und Französischen ist ein nicht gelesener, von besonderen Schwierigkeiten freier Abschnitt zu wählen. Die Fachlehrer haben für jedes Thema drei Vorschläge, für die mathematische Arbeit drei Gruppen von je vier Aufgaben dem Direktor vorzulegen, der sie zu genehmigen und dem K. Prüfungskommissar einzusenden hat. Dieser ist befugt, andere Aufgaben zu bestimmen und für die Übersetzung aus dem Deutschen einen eigenen Text vorzulegen. Bei erheblichen Zweifeln an der Selbständigkeit der gefertigten Arbeiten kann er für alle oder einzelne Fächer neue Aufgaben stellen. Als Hilfsmittel dürfen nur bei den Übersetzungen Wörterbücher (ein griechisches, französisches und hebräisches) und Logarithmentafeln gebraucht werden. Der Fachlehrer bezeichnet in den Arbeiten die Fehler nach ihrer Art und dem darauf zu legenden Gewicht und giebt über ihren Wert im Verhältnis zu den Anforderungen ein Urteil ab, das er in eines der Prädikate: sehr gut, gut, genügend, nicht genügend zusammenfaßt; er fügt eine Angabe über die Klassenleistungen hinzu. Darauf werden die Arbeiten den einzelnen Mitgliedern und sodann der Prüfungskommission vorgelegt, die darüber beschließt, für welche Prüflinge die Ausschließung von der mündlichen Prüfung oder die Befreiung von ihr oder von Teilen derselben zu beantragen ist. Der K. Kommissar, an den die Arbeiten nunmehr einzuschicken sind, ist befugt, Änderungen in den Prädikaten zu verlangen und eintreten zu lassen.

Die mündliche Prüfung erstreckt sich 1. auf die christliche Religionslehre, 2 Lateinisch, 3. Griechisch, 4. Geschichte und 5. Mathematik. Außer den Mitgliedern der Kommission müssen auch alle übrigen wissenschaftlichen Lehrer anwesend sein, bei mehrtägiger Dauer wenigstens den 1. Tag. Vorhergeht eine Beratung: ein Schüler, dessen schriftliche Arbeiten alle oder der Mehrzahl nach „nicht genügend“ erhalten haben, ist auszuschließen, wenn schon bei seiner Meldung der Zweifel an der Reife geäußert worden ist; wo nicht, so wird darüber beraten, ob ihm nicht zum Rücktritt von der mündlichen Prüfung geraten werden soll. Befreiung von der ganzen mündlichen Prüfung tritt ein, wenn der Schüler bei tadellosem Betragen in sämtlichen Fächern als Klassenleistung und in allen schriftlichen Leistungen mindestens „genügend“ erhalten hat. Befreiung von Teilen der Prüfung tritt ein in Fächern, in denen nur mündlich geprüft wird, wenn das Urteil bei der Zulassung, und in solchen, in denen auch schriftlich geprüft wird, wenn auch das über die

schriftlichen Arbeiten „genügend" ist. In der Religion sind im wesentlichen nur die Gebiete heranzuziehen, welche in der I eingehendere Behandlung erfahren haben. Im Lateinischen und Griechischen sind nur solche Abschnitte von Prosaikern vorzulegen, welche in der Klasse nicht gelesen, von Dichtern in der Regel solche, welche nicht während des letzten Halbjahres vorgekommen sind. Durch geeignete Fragen soll der Schüler seine Bekanntschaft mit der Metrik, der Mythologie und den Antiquitäten zu erweisen Gelegenheit haben. In der Geschichte ist Gegenstand der Prüfung die Geschichte Deutschlands und Preußens, soweit sie in I eingehender behandelt worden ist. Die physikalischen Fragen sind mit den mathematischen zu verbinden. Die Prüfung ist als bestanden zu erachten, wenn das auf die Prüfung und die Klassenleistungen begründete Gesamturteil in keinem wissenschaftlichen Lehrgegenstand „nicht genügend" lautet. Doch ist zulässig, daß nicht genügende Leistungen in einem Gegenstande durch mindestens gute in einem anderen als ergänzt erachtet werden; mit folgenden Einschränkungen: a) bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen oder in beiden alten Sprachen darf das Reifezeugnis nicht erteilt werden; b) nicht genügende Gesamtleistungen in einer der alten Sprachen sind nur durch mindestens gute in der anderen oder im Deutschen oder in der Mathematik, und nicht genügende Gesamtleistungen in der Mathematik nur durch mindestens gute in einer der alten Sprachen oder im Deutschen auszugleichen. Gegen den Beschluß der Kommission hat der K. Kommissar das Recht der Einsprache; dann entscheidet das Provinzialschulkollegium. Wer die Prüfung nicht bestanden hat, darf zur Wiederholung derselben höchstens zweimal zugelassen werden. Bei der Prüfung von Externen, die im Mündlichen getrennt von den Gymnasiasten gehalten wird, sind andere Aufgaben zu stellen; von der mündlichen werden sie nicht dispensiert. Als Prüfungsfächer treten hinzu deutsche Litteratur und Physik. Schüler, welche das Reifezeugnis eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule besitzen, werden einer Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Griechischen unterzogen; die schriftliche besteht in einer Übersetzung ins Lateinische und einer solchen aus dem Griechischen, die mündliche in einer solchen einfacher Stellen des Livius und des Horaz, eines leichten Prosaikers und des Homer. Prüfungsgebühren 30 Mark.

Das „Gymnasialmonopol" wurde direkt nicht angetastet. Doch wurden die Thore der philosophischen Fakultät, welche seit 1870 dem Besitzer des Reifezeugnisses von einem Realgymnasium zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen mit der Berechtigung zur Lehramtsprüfung in diesen Fächern offen standen, jetzt mit derselben Berechtigung in Bezug auf die zwei erstgenannten auch denen geöffnet, welche das Reifezeugnis einer Oberrealschule erworben haben. Indessen ein Jahrzehnt Agitation ging nicht ohne Erfolg vorüber und während Virchow im Abgeordnetenhause über die zurückgegangenen Kenntnisse im Lateinischen klagte, wird nach offizieller Erklärung (Sitzung vom 7. März 1900) im Reiche erwogen, die Realgymnasiasten zum medizinischen Studium zuzulassen, wenn sie eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen bestehen (43 Stunden Latein gegen 62 im Humanistischen Gymnasium).

Weiterbildung, Ausführung und Kritik der Lehrpläne. Die Verminderung der Stundenanzahl für das Lateinische in den drei Oberklassen rief das ernstliche Bedenken hervor, ob die eine Aufgabe des lateinischen Unterrichts, die

Digitized by Google

sprachlich logische Schulung, noch erreichbar sei. Die meisten verneinten dies, obwohl es nicht ganz an solchen fehlte, die die Notwendigkeit der grammatischen Übungen nicht zugaben, da auch ohne sie die für die Lektüre notwendige grammatische Sicherheit erhalten werden könne (A. Waldeck) oder jene wenigstens eingeschränkt wissen wollten (Schiller und Dettweiler). Auch machte man auf die Inkonsequenz aufmerksam, welche darin lag, daß die Übungen in Rückübersetzungen und Inhaltsangaben bestehen sollten, während die Reifeprüfung eine Übersetzung ins Lateinische verlangte. Solange diese bleibe, werde die Fertigkeit in Grammatik und Stilistik ein nach wie vor anzustrebendes und die Hauptsache, den rechten Betrieb der Lektüre störendes und verkümmerndes Ziel bleiben (H. Ziemer, Jahresber. 1891, S. 1a). Auch die Verkürzung der alten Geschichte wurde als großer Verlust bezeichnet: sie gefährde die humanistische Aufgabe des Gymnasiums und beraube den Geschichtsunterricht gerade der besten und dem Mißbrauch am wenigsten ausgesetzten Hilfsmittel für die Ausbildung des politischen Verständnisses der Jugend (G. Kaufmann). Konnte doch R. Pöhlmann den Satz aufstellen, die Geschichte der Griechen scheine nicht nur in den meisten Stadien typisch, wie ein Vertreter der modernen Sozialgeschichte gesagt habe, sie sei es auch, und zwar in viel höherem Grade, als die bisher in der Altertumskunde übliche Betrachtungsweise ahnen konnte (Historische Zeitschrift N. F. Bd. 44, 3. H.). Man sagte voraus, die Kenntnis der alten Geschichte bei den Abiturienten werde gleich Null sein, höchstens daß hie und da ein matt beleuchtetes Bild aus dem völligen Dunkel hervorblicke, freilich nur, um bei dem Mangel alles Zusammenhanges schnell ganz in der allgemeinen Finsternis zu verschwinden (Fr. Junge). Außerdem fand man das Pensum der O II und U I allzu groß, obwohl die griechische Geschichte in O II nur bis Alexander d. Gr. gehe (während in IV noch ein Ausblick auf die Diadochen dazu komme, E. Schmiele, Jahresber. 1893, S. 3). Beide Bedenken hielt das Ministerium für beachtenswert, war doch Geheimrat Stauber selbst überzeugt, daß man in der Verminderung der Stundenanzahl für das Lateinische zu weit gegangen sei (Hum. G. 1897, S. 36). So gestattete „auf Grund der gemachten Erfahrung" der Erlaß vom 13. Oktober 1895, die lateinischen Stunden in O II und I um eine Wochenstunde zu vermehren, die für die schriftlichen Übungen und für grammatische und stilistische Wiederholungen behufs Förderung der Lektüre zu verwenden sei. Es könne zu diesem Zweck unter Umständen sogar die 3. Turnstunde vorübergehend gebraucht und durch 1 Stunde freier Bewegungsspiele ersetzt werden. Werde die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte richtig ausgeführt und dabei das geschichtliche Moment im Auge behalten, so erwachse daraus eine nicht zu unterschätzende Förderung des Unterrichts in der alten Geschichte. Vorausgesetzt, daß gerade in O II die Auswahl des geschichtlichen Lehrstoffes eine besonders planmäßig erwogene, lediglich nach dem Bildungsgehalt bemessene sei und die kriegsgeschichtlichen Einzelheiten auf das Notwendigste beschränkt,

Digitized by Google

dagegen die Verfassungs- und Kulturverhältnisse eingehender berücksichtigt werden. Dann verbiete sich erstens auch auf dieser Stufe eine breitere Beschäftigung mit den Zeiten vor Solon und Pyrrhus von selbst, zweitens sei für die Zeiten von da ab bei Behandlung von Einzelheiten kriegsgeschichtlicher Art ein knappes Maßhalten geboten. Um überdies die Aufgabe in O II in etwas zu erleichtern, wird gestattet, die Zeit von Augustus' Tode bis zum Untergang des weströmischen Reiches der U I zuzuweisen. Auf diesen Abschnitt und die zu Anfang des Schuljahres meist üblichen Wiederholungen seien aber in U I nur die 6 Wochen von Ostern bis Pfingsten zu verwenden; Wiederholungen der Geschichte in O I behufs Vorbereitung auf die Reifeprüfung bleiben verboten (durch Erlaß vom 2. Dezember 1892 war dafür disziplinarische Ahndung angedroht); bloße Abrichtung und formalistische Dressur sei eine Versündigung an der Jugend, wird 1897 hinzugefügt. Wenn es dann heißt (Zentralblatt S. 438), anscheinend sei es bisher nur wenigen Lehrern in der alten Geschichte ausreichend gelungen, sich dabei auf das Typische zu beschränken und durch dessen Veranschaulichung den Unterricht zur Weckung geschichtlichen Sinnes fruchtbringend auszunutzen, so ist eben durch die Kürzung der alten Geschichte die Schwierigkeit des Unterrichts erheblich gewachsen. Die weitere Anordnung, einer Vernachlässigung dieses Teiles sei durch Strenge bei der Versetzung nach O I entgegenzuwirken, weist auf einen beobachteten Mangel hin. Bei den Kulturverhältnissen sei auch über die Entwickelung der Litteratur und der Kunst zu sprechen; das rechte Maß und die rechte Methode werde sich ohne Vorschriften kraft ihrer Wahrheit von selbst Bahn brechen. Die lateinische Übersetzung bei der Reifeprüfung aber, wurde erklärt, dürfe natürlich nicht wohlvorbereitete Rückübersetzung gelesener und mehr oder minder sicher dem Gedächtnis eingeprägter Abschnitte sein, das wären keine selbständigen Leistungen mehr. Man wolle nur schwierigere Übersetzungen deutscher Originaltexte fern halten. Auch wird erlaubt, in den oberen Klassen die Inhaltsangaben fallen oder zurücktreten zu lassen, wo andere Übungen sich als notwendiger herausstellen. — Übrigens wünscht H. Ziemer, die Mehrstunde in O II und I wäre als obligatorisch eingeführt, weil der Staat dann auch die Verpflichtung zur Beschaffung der Lehrkräfte hätte; die vorhandenen seien so schon meist völlig in Anspruch genommen.

In den angegebenen Punkten entschloß man sich also zu einer Korrektur, in den anderen blieb es bei dem gegebenen Gesetz („Zusammenstellung von Abschnitten allgemeiner Bedeutung aus den verschiedenen Bescheiden auf die von den Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte über die Entwickelung der Gymnasien und Progymnasien in den Schuljahren 1892/93 bis 1895/96", Zentralblatt 1897, S. 431—440).

Das Ministerium hielt an der Ansicht fest, daß die erforderliche grammatische Schulung erreicht und erhalten werden könne und müsse, wenn von unten auf sichere Kenntnis und Anwendung der gangbaren Flexionsformen, klare Unterscheidung

der sprachlichen Kategorien und eindringendes Verständnis der Satzverhältnisse als eine Hauptaufgabe des grundlegenden Unterrichtes methodisch gepflegt werde. Leider vernachlässige man nicht selten die den Unterbau sichernden Übungen in den unteren und mittleren Klassen. Festzuhalten sei nur, daß die Grammatik nicht Selbstzweck sein dürfe, sondern das Verständnis des Gelesenen Hauptsache sei. (Wenn nach Ansicht mehrerer Direktoren die Klassenarbeiten eine Abnahme des Fleißes bei den Schülern verursachen, die thörichterweise glauben, jetzt bedürfe es ihrerseits gründlicher Arbeit nicht mehr, so sollen diese die Erfahrung machen, daß ohne das in der Sache begründete Maß von Selbstthätigkeit das Ziel der Klasse und der Schule auch jetzt nicht erreicht werden könne.) Daß schon jetzt in der Regel mehr erreicht werde als früher, sei nach den Beobachtungen der erfahrensten Direktoren und Lehrer unzweifelhaft; daß das Ergebnis noch günstiger werden werde, wenn mit der Zeit immer mehr Lehrer in Thätigkeit treten, die für die Aufgaben der neuen Lehrpläne eine tüchtige Vorbildung genossen haben, sei sicher zu erwarten. Aber mit Recht wendet Ziemer ein, für die künftigen Philologen gerade eröffne der unvermeidliche Rückgang in den grammatischen Kenntnissen eine traurige Perspektive (Jahresber. 1893, S. 38), und schon sollen in Marburg Kurse eingerichtet sein, in denen diese von einem Privatdozenten erst das Latein und Griechisch lernen, das ihnen nicht mehr auf dem Gymnasium beigebracht werden kann (nach P. Hartmann, Der Erfolg der Lehrpläne, Preußische Jahrb. 1899, S. 134). Virchow, ein Hauptgegner des früheren Gymnasiums, muß jetzt den Niedergang der grammatischen und logischen Bildung in schroffen Worten konstatieren — „die Grammatik gänzlich herausgeschmissen und die Logik auch" — und „bei aller Achtung vor der realistischen, der naturwissenschaftlichen Richtung es tief beklagen, wenn die Regierung ihre gelehrten Schulen nicht auf der Höhe derjenigen Bildung halten könnte, welche der Humanismus hervorgebracht, der unsere ganze Kultur gemacht hat" (Abgeordnetenhaus vom 13. März 1899, Hum. G. 1899, S. 115). Außerdem kann es nicht anders sein, als daß „die Anforderungen sehr bescheiden werden müssen und alle Redensarten von verbesserter Methode u. s. w. nichts mehr helfen" (Matthias, Hum. Gymn. 1893, S. 64). Schon werden allmählich, sagt Dettweiler (Didaktik S. 100), Direktor und Schulrat in ihren Forderungen an die Lateinarbeiten „liberaler"![1]

[1] Wer nicht an Ort und Stelle beobachten kann, muß sich an litterarische Zeugnisse halten. Von J. Rebers' Übersetzung der Physicae Synopsis von Comenius (1895) hat ein berühmter, nichtpreußischer Schulmann und Reformer geurteilt, sie lese sich glatt und leicht und treffe überall das Richtige. Auf der im Prospekt mitgeteilten Probeseite 287 wird die Stelle: Unde, quaeso, est, quod bos a lanionis praesentia trepidat, ferocit, fugit? annon, quod vestes, manus, halitum ipsum lanionis sanguine et spiritu pecudum sui generis infectas odoratur? Quod idem magis etiam ex antipathia, quae inter canes et canicidas irreconciabilis deprehenditur, conspicuum fit, so übersetzt: Woher, frage ich, kömmt es, daß ein Rind in Gegenwart (!) des Schlächters zittert, wild wird, ausreißt? Etwa nicht (?), weil (!) es Kleider ... als (!) vom Blute ... befleckt riecht? Was (!) auch noch mehr aus der Antipathie, die als eine unversöhnliche (!) zwischen (!)

Die Vorschläge, die Stundenzahl auch in VI—IV zu erhöhen („die Schüler haben oft so wenig zu thun, daß die Eltern um mehr häusliche Arbeiten bitten“, H. Ziemer, Jahresber. 1895, S. 19), werden also nicht erwähnt. Dagegen wird die Erhöhung für Griechisch abgelehnt, da durch eine Mehrbelastung von U III die guten Leistungen wieder verloren gingen, die konstatiert werden.

Zuletzt erkennt das Ministerium es nicht als richtig an, den Rückgang der Kenntnis und des Verständnisses des Altertums den neuen Lehrplänen zuzuschreiben. Dieser sei längst durch die Schuld nur Grammatik treibender Philologen (?) eingetreten[1] und ihn aufzuhalten werde nur möglich sein, wenn es gelinge, die durch eine verfehlte Behandlung der antiken Schriftsteller in weiteren Kreisen großgezogene (!) Abneigung durch eine gewinnende und erwärmende Verwertung des Inhaltes der Lektüre wieder zu überwinden.

Aber wird bei der unvermeidlichen Beschränkung der Lektüre viel zu erwarten sein? Macht doch für das Griechische A. von Bamberg den Vorschlag, Herodot und Thukydides, die doch nur in zu geringer Ausdehnung gelesen werden können, als daß sich eine Vorstellung vom Inhalt des Ganzen geben lasse, als obligatorische Schriftsteller aufzugeben und in einem neu einzurichtenden fakultativen Kursus in Übersetzungen lesen zu lassen; nur so könne man genug von denen lesen, die nach Form und Inhalt gleich vollendet und vielleicht überhaupt nur in der Ursprache ganz zu verstehen und zu würdigen seien, wie Homer und Sophokles, Demosthenes und Plato. Man werde erkennen müssen, daß in O II der Grammatik und den Übungen mehr als 1 Stunde zuzuweisen sei, und die Schüler von den beiden Prosaikern in I in den von der Dichterlektüre übrig gelassenen Stunden nicht so viel lesen können, daß sie mit ihnen wirklich vertraut werden und ihr Wert ihnen zum vollen Bewußtsein komme (Jahresber. 1893, S. 2). Allgemein urteilt H. F. Müller: „Es wird weniger gelesen und dies Wenige vielfach weniger gründlich und sehr viel mühsamer“ (Hum. Gymn. 1899, S. 116).

Übrigens hat A. Gronau versucht, den griechischen Unterricht mit der Anabasis zu beginnen (Progr. von Schwetz 1893, A. von Bamberg, Jahresber. 1896, S. 29 f.). Er will dabei beobachtet haben, daß die Schüler großen Eifer zeigten, indem sie selbst den Text auf Grund des allmählich Gewonnenen erklärten,

Hunden und Abdeckern wahrgenommen (!) wird, ersichtlich wird! Und so geht es weiter. Das Urteil ist also wirklich mehr als „liberal“.

[1] Und doch wünschte man manchmal, es wäre mehr von Grammatik im Gedächtnis geblieben. So wenn jemand den bekannten Ausspruch Ulrichs von Hutten als vivere gaudet citiert (Päd. Arch. 1889, S. 577), oder ein k. Oberregisseur über dramatische Manuskripte handelnd anfängt: „δραμεῖν heißt im Griechischen (ich habe mir's einmal vorgesetzt, im Anfang recht gelehrt zu kommen) handeln, thätig sein.“ Ein namhafter Universitätsprofessor der Zoologie lehrt gar: „Das Gänsegeschnatter nannten die Römer tonmalend gratiare, danken; gratiat improbus anser;“ das Beiwort sei auch gerade kein Lob. In dem Gedicht De Philomela (Poetae lat. min. rec. A. Baehrens V, p. 363), heißt es gracitat oder graccitat und das improbus a. (Virgil Georg. I, 119) bedeutet die saatenfressende Wildgans.

daß sie stets wußten, der Zweck des Unterrichts sei die Lektüre, daß ihnen diese auch durch die gesonderten, auf sie folgenden grammatischen Bemerkungen und Übungen nicht verleidet wurde und die grammatische Sicherheit nicht zu kurz kam. Als Gewinn des Versuches (von 1892—1896) wird 1. eine umfassendere Lektüre bezeichnet: in UIII bis OII Anabasis I, 1—5. 7. 8, unter besonders günstigen Verhältnissen noch 10, vom 2.—4. Buch etwa vier Fünftel, vom 5.—7. ein Zehntel, von den Hellenika ein Fünftel, von der Odyssee 1600—2000, mit einer recht tüchtigen Generation 2500 Verse; 2. sei die Einprägung der grammatischen Einzelheiten durch den Zusammenhang interessanter Begebenheiten, in dem sie sich finden, wesentlich erleichtert worden (Progr. 1896).

Am meisten und in einem von den Urhebern der Reform wohl nicht vorausgesehenen Maße mußte die Methode durch den Grundsatz beeinflußt werden, der Schriftsteller müsse im Mittelpunkt stehen. An ihm, der aber die grammatischen Erscheinungen nun einmal nicht in der methodologisch wünschenswerten Reihenfolge bietet, sollten die ihnen zu Grunde liegenden Regeln induktiv erschlossen werden. Die bisherige Grammatik erschien nun unbrauchbar; von der neuen verlangte man 1., sie dürfe nicht auf dem Sprachgebrauch Ciceros oder Cäsars aufgebaut sein, weil sie zunächst nichts mit dem Übersetzen ins Deutsche zu thun habe; 2. sie müsse sich auf die Grundgesetze der Sprache beschränken; 3. den Unterschied zwischen lateinischem und deutschem Sprachgebrauch hervorheben, durch Vergleichung Wissenschaftlichkeit, Sprachgefühl und Erleichterung zugleich fördern; 4. nicht die auswendig zu lernende nackte Regel bieten, sondern die Spracherscheinungen erklären, ableiten und denken lehren, dabei sprachwissenschaftlich und historisch richtig gefaßt sein; 5. es dürfe nur eine sein; 6. sie müsse die Beispiele aus der Schullektüre entnehmen, aber nur kurze, möglichst Verse oder Phrasen (!); 7. ein Stilanhang diene dem wichtigen äußeren Ziel des Unterrichtes, der Übersetzung in die Muttersprache. So P. Dettweiler in Didaktik und Methodik des Lateinischen, einem „kritisch-historischen Repertorium aller Fragen", nach H. Ziemer (Jahresber. 1894, S. 14. 44), der schon früher fast dieselben Forderungen aufgestellt hatte. Man brauche, sagt er, nicht mehr eine Stilgrammatik, die eine große Menge lateinischer Eigentümlichkeiten mechanisch (warum gerade mechanisch?) dem Gedächtnis einprägen wolle, um sie beim Übersetzen aus dem Deutschen anzuwenden, sondern eine Lektüregrammatik, die überall, wo es thunlich sei, zu einer guten Übersetzung jener Eigentümlichkeiten ins Deutsche anleite. Sie solle nicht bloß ein Lern-, sondern auch ein Nachschlagebuch sein, nicht bloß die Grundgesetze enthalten, dann würde sie zu einem fleisch- und blutlosen Skelett. Je kürzer sie sei, um so weniger finde der Schüler Auskunft, um so mehr müsse der so schon angespannte und zeitlich in seiner Thätigkeit beschränkte Lehrer nachhelfen; nur wenn sie die Spracherscheinungen unter den psychologischen Gesichtspunkt stelle und auf ihre Gründe zurückführe, also einen Einblick in den Geist der Sprache gebe, könne sie dem Schüler die Ausbildung im


GIFT OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

logischen Denken vermitteln. Denn: was nützen dem Quartaner Beispiele aus Cäsar, der nicht seine Lektüre sei? (!) Ohne Grammatik aber sei Lektüre nicht möglich (die Lektürestunden würden zu Grammatikstunden), wie grammatische Kenntnisse ohne Schreibübungen (Jahresber. 1893, S. 12. 38; 1896, S. 55). Diesen Anschauungen hat P. Cauer die geistvolle und lehrreiche Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts (1898), entgegengestellt mit den unwiderleglichen Sätzen: Lektüre und Grammatik dienen demselben Zweck, der tieferen und feineren Bildung des Geistes, und müssen, wenn diese erreicht werden soll, auf gleiche Stufe nebeneinander gestellt werden. Die „sprachlich-logische Schulung" liegt ganz überwiegend auf der Seite der Grammatik und verlangt für sie ein selbständiges Dasein. Die lateinische Syntax ist nur Mittel zum Zweck, aber nicht allein zu dem der Lektüre, sondern zu dem der „geistigen Zucht". — Und mit jener Degradierung der Grammatik ist auch ein unschätzbares Mittel gegen die Schönrednerei und Phrase im deutschen Stil abgeschafft, die Übersetzung ins Lateinische; es giebt keine bessere Anweisung, klar zu denken und das Gedachte in bündige Form zu fassen, das erfährt jeder beim Lateinschreiben. Wie manche Wissenschaft leidet unter dem Breittreten des Stoffes in der lieben Muttersprache!

Jener Grundsatz mußte auch auf die erste Lektüre, das Lesebuch, angewandt werden: es darf schon in VI keinen anderen Wortschatz enthalten, als die später zu lesenden Schriftsteller (Lehrproben 28, S. 89 und 30, 1; Jahresber. 1891, S. 25). So müssen also die herkömmlichen Elementarautoren stark geändert oder neue Texte hergestellt werden. Mit Recht zollt H. Ziemer der Odyssea (und Ilias) latine H. Meurers großes Lob (Jahresber. 1892, S. 55): sie hat sich im Einzelunterricht trefflich erprobt und würde bei mäßigem Klassenbesuch sich gewiß bewähren. Auch die Vokabularien, von denen früher die etymologischen doch gute Dienste leisteten, die Übersetzungsbücher, die „beliebig gewählten oder gar modernen Texte für mündliche und schriftliche Übungen" sind verbannt.

Kommt man zum Schriftsteller, so ist nun sein Inhalt das beherrschende Prinzip geworden — einen ungeheuern Fortschritt nennt es H. Ziemer gegen früher, wo das Übersetzen, „ob verstanden oder nicht" (!), die Hauptsache gewesen sei. Bei dem spezifisch grammatischen Betrieb sei die reale Seite, Inhalt und Veranschaulichung desselben, vernachlässigt, oder, wie A. von Bamberg sagt, verdunkelt worden (Jahresber. 1893, S. 32 f. und S. 15). Wenn das so war, so sind eben die Lehren von Männern wie K. Fr. Nägelsbach, K. L. Roth, W. Schrader u. a. schnöde verachtet gewesen. Freilich heißt es weiter, man gehe nun ins andere Extrem; man mache die Lektüre zu einem Substrat für „angewandte Archäologie" und möchte in ihr gar einen Kursus für moderne Kunstgeschichte etablieren; oder durch allzu starkes Hervortreten der Realien trete die tote Gelehrsamkeit in den Vordergrund und der Autor zurück.

Digitized by Google

Um den Schülern die Vorbereitung zu erleichtern, giebt man jetzt Schülerpräparationen heraus, die das Aufschlagen der Vokabeln ersparen, ein Verständnis des Satzbaues gewinnen und eine wörtliche Übersetzung finden helfen sollen (bei Teubner und Kohlhammer, Leipzig und Stuttgart, früher noch herausgegeben von Kraft und Ranke, Norddeutsche Verlagsanstalt). Für die Einführung in den Schriftsteller, z. B. das erste Buch der Anabasis, ein bis zwei Gesänge der Odyssee, mögen sie zulässig sein; weiter und gar auf Plato, Sophokles, Tacitus u. a. ausgedehnt, wird man sie als Zeugnis des Niedergangs ernster Arbeit und weichlicher Zucht betrachten müssen. Ähnliches gilt für manche Schülerausgaben (es giebt Serien von Fügner bei Teubner, von H. J. Müller und O. Jäger, Velhagen und Klasing) und Schülerkommentare (G. Freytag): für einen Gesang der Odyssee mag die Anleitung zur Präparation von C. Hentze Dienste leisten; für die ganze ist sie eine unleidliche Krücke und stört den erklärenden Lehrer (vgl. die Forderung von H. Uhlig, Hum. Gymn. 1895, S. 183—188: „Sie müssen Hilfe leisten zum Denken, nicht zum Nichtdenken". H. Ziemer, Jahresber. 1894, S. 56, und Lechner, Hum. Gymn. 1899, S. 151). Außerdem erscheinen die Texte häufig in einer Auswahl aus den Werken: nur sie läßt die verkürzte Zeit zu und das Übersetzen aus dem Stegreif muß mehr betrieben werden (derselbe, Jahresber. 1893, S. 61). Wie sehr die Lektüre durch die jetzt notwendige Beobachtung des Grammatischen u. s. w. leiden kann, sieht man z. B. an der allerdings wahrscheinlich ein Extrem zeigenden „Gesamtrepetition der Niobeerzählung in Ovids Metam. VI, 152—312, nachdem das Stück vor- und nachübersetzt, genau nach Form und Inhalt durchgenommen und gelesen ist" (Lehrproben 1899, S. 50—55). In der Metrik wird der spondeische Vers 247 und qua 233 besprochen, jener soll den feierlichen Ernst im Angesichte des Todes und das langsame Verlöschen des Lebens ausdrücken. In der Grammatik werden als bemerkenswerte Formen placuere, exhalarunt, finierat (welche wichtige Veränderung ist mit f. vorgegangen? Anm. Wie im Homer die Verkürzung langer Vokale und Diphthonge vor V. und D.), dann sämtliche griechischen Formen der Eigennamen und Appellativa abgefragt, auch: wie müßte die griechische Form von Pleiadum lauten? Pharetra, palaestra, carbasa sehen gar nicht mehr griechisch aus: sie sind teils mit der fremden Endung herübergenommen, teils der lateinischen Deklination angeglichen. Nun folgt — Fruchtbarmachung für die Muttersprache —: so im deutschen Paris, Brüssel, dagegen Lond^on^, Le Havre, aber im Genetiv Lond^ons^ Hafen. Im Gegensatz zu den modernen Sprachen haben sich die alten, besonders die lateinische, großer Sprachreinheit befleißigt. Weiter: Numerus der Substantiva — tela von einem Geschoß soll das Ding anschaulich vor Augen führen, denn die einzelnen Teile sollen bezeichnet werden. Pluralia tantum, die im Deutschen mit der Einheit übersetzt werden, wie angustiae. Dann Nichtübereinstimmung von Subjekt und Prädikat V. 221 pars . . . conscendunt, wie können wir diese grammatische Ungenauigkeit entschuldigen? Prädikatives

Attribut — man geht aus von dem Grammatikbeispiel Cato senex historiam scribere instituit, so V. 176, 177, 190. Von der Kasuslehre — Ablativus des Ortes V. 235, 246, 290. In Prosa nicht nachzuahmen. Wo hat ihn diese regelmäßig? Bei Städtenamen 3. Deklination, totus, locus, terra marique u. s. w. Aus der Tempuslehre — weshalb V. 180 adverti? Welche Sprache denkt schärfer, folgerichtiger (logischer), die deutsche oder die lateinische? Die Übereinstimmung des Pronomens mit dem Prädikat — V. 192 pars haec, mit Erinnerung an idem velle u. s. w. Aus der Moduslehre werden kurz die Konstruktionen berührt von quamvis, ut, dum, cum inversum, simulac, quicunque, quis neget, videres, Relativsätze wie in der „vox" memorialis V. 195; wo findet sich ein indirekter Fragesatz? V. 184, Übersetzungen: 1. fraget, welchen Grund ..., 2. fraget nach dem Grund, welchen ..., 3. fraget nach dem Grund unseres Stolzes. Zuletzt die poetische Technik: Parallelismus der Glieder — wie nennen wir die Wiederholung eines Gedankens in verschiedener Form? V. 259, 280. Steigerung: V. 174, 245, hier bedeutet jede Handlung einen Schritt näher zum Tode. Asyndeton (mit welchem griechischen Verbum hängt dies Wort zusammen?) V. 245, das allmähliche stufenweise Verlöschen wird deutlicher, weil voneinander getrennt, vor Augen geführt. Der Chiasmus und Parallelismus V. 245 wird auch graphisch dargestellt. Das Polysyndeton V. 182. Das Gleichnis V. 231 soll ausgeführt werden. Ebenso augenscheinlich ist aber die Überladung bei der Repetition des Inhaltes, zuerst nach den Überschriften (einleitende Vorgeschichte Niobes V. 152—157, Gebot der Manto V. 158—164 u. s. w.), Schauplätze der Handlung: Theben, Delos, Phrygien; engerer Schauplatz: Straßen, Altäre, Ringplatz, ante toros V. 289; mythologischer Nebengewinn: Sage von Tantalus, Amphion, Umherirren Latonas, Atlas' Strafe; zur Kenntnis des Altertums: Phrygien und seine Webekunst, Phönizien und der Purpur; Prozession zu Ehren der Latona; Elemente der Gottesverehrung: Bekränzung, Gebete, Weihrauch; Kampfspiele; Zeichen der Trauer V. 288, 247, 289. Charakteristik der Niobe: hervorstechendster Charakterzug der Stolz, der sich stützt auf göttliche Abkunft, Macht, Schönheit, Reichtum, am meisten auf ihren Kindersegen V. 153, 173 ff. Er verführt zum Glauben an die Beständigkeit des Glückes V. 193 (Welcher Tyrann glaubte auch daran? Polykrates), zur Gleichstellung mit den Göttern, ja ihrer Verachtung. Worin hatte diese ihren Grund? Was überschätzte sie? Die äußere Macht der Götter und ihr moralisches Recht, die Sünde zu rächen, V. 269 ff. Außer dem Stolz die Mutterliebe. Wo bricht sie zum erstenmal hervor? An der Bahre ihrer Söhne. Wie muß sie sich jetzt nennen? Misera. Hat sie den Stolz abgelegt? Nein. Dennoch siegt welche Eigenschaft? Die Mutterliebe. Sie bittet um Schonung und zeigt damit Demut. Dadurch erregt der Dichter in uns menschliches Mitgefühl mit der Schuldigen, deren Götterverachtung und Stolz wir aufs schärfste verurteilen — also ethische Verwertung des Stoffes. So ruft Goethes Iphigenie: Denken die Himmlischen u. s. w. Der Grundgedanke: Überhebung der

Digitized by Google

Menschennatur führt zu jähem Falle (Konzentration). Deutsches Sprichwort. Die Lehre also: Demut, Gottesfurcht. Iphigenie: Es fürchte die Götter das Menschengeschlecht. Ähnliche Fälle: Belsazar, Das Glück von Edenhall, Der Zauberlehrling. Zuletzt Erläuterung der Mittelfigur der Niobidengruppe im Anschluß an V. 298 ff.

Eine Überladung mit Stoff erkennt man z. B. an dem Hilfsheft zu Ovid von M. Fickelscherer (Teubnersche Schülerausgaben 1895). Es enthält in Kap. III die griechisch-römischen Götter- und Heldensagen (S. 9—40) und zwar Vorgeschichte (!) der olympischen Gottheiten, die Zwölfzahl, niedere Gottheiten, die Heroen, römische Nationalgottheiten; in Kap. IV sachliche Zusammenstellungen (S. 41—79), d. h. Realien, z. B. in folgender Form: Menschliche Empfindungen — Freude: IX 120—121 (IV 735—736); XIV 15 (VIII 197); XVII 34—36 (XI 106—108); Hoffnung XIII 108 (VII 633); XVII 34 (XI 118); XXII 24 (Tr. III 3, 24); Liebe VIII 6, 8, 16 (IV 60, 62, 68); XX 65, 67 (Tr. IV 10, 65, 67) u. s. w. bei Haß, Wut, Zorn, Furcht, Schrecken, Kummer, Trauer, Thränen und Rührung, Trost, Gewissensbisse, Verzweiflung, Heimweh. Von den 17 Bildern müssen mehrere als wenig belehrend, das 14., die Zeitgötter und Dionysos aus Baumeisters Denkmälern, S. 760, als unpassend bezeichnet werden (die völlig nackten Gestalten der Götter der Jahreszeiten). Die Abweichungen der dichterischen Sprache von der Prosa (S. 91—104) geben trotz ihrer Kürze immer noch zu viel (z. B. aus der Konjugation dederitis, oder: „o wird häufig vom Vokativ getrennt oder ihm nachgestellt", je mit Beispiel); in den meisten Fällen würde ein Beispiel genügen; wie viel richtiger war der alte Gebrauch, solches dem Schüler zur Zusammenstellung zu überlassen! Im allgemeinen benützt der Lehrer überhaupt besser Werke wie H. Steudings Denkmäler antiker Kunst (1896), H. Luckenbachs Abbildungen zur alten Geschichte (2. Aufl. 1898), A. Furtwänglers und H. L. Urlichs' Denkmäler griechischer und römischer Skulptur (1898).

Ob die Beobachtung P. Hartmanns richtig ist, daß der Nachhilfeunterricht, der früher selten war, jetzt gewöhnlich sei (mindestens ein Drittel der Klasse, oft noch mehr), weil eben das Pensum nicht mehr in der Klasse ordentlich eingeübt werde (a. a. O. S. 126), mag dahingestellt bleiben; er setzt den daraus erwachsenden Schaden ganz richtig auseinander. Jedenfalls sind die Bestimmungen über den Privatunterricht der Lehrer in neuerer Zeit wieder eingeschärft worden (Erlaß vom 27. November 1893), so durch Verfügung des Provinzialschulkollegiums in Westfalen vom 11. Juni 1898 (Zentralbl. S. 584). Die Genehmigung, die der Direktor zu erteilen hat, ist zu versagen, wenn die Kraft des Lehrers durch Privatunterricht oder Nachhilfe übermäßig in Anspruch genommen würde, oder namentlich mit Rücksicht auf bevorstehende Versetzungen oder Prüfungen ein übler Schein erweckt werden könnte. Dies wird besonders auf U II und O I bezogen, aber überhaupt gesagt, aus naheliegenden Gründen habe jeder Lehrer die Erteilung von Privatunterricht an eigene Schüler in eigenen Fächern auf jeder Klasse in der

Regel zu unterlassen. Die Ehre des Standes sei gegenüber falschen Auffassungen zu wahren. An Prüfungsaspiranten, die nicht der Schule angehören, dürfen Mitglieder der Kommission, vor der die Prüfung abzulegen ist, keinen Privatunterricht erteilen.

Gegen die Lehraufgaben wurden von didaktisch-pädagogischem Standpunkt aus Einwände erhoben. In der Geschichte war man doch immer noch für den Abschluß mit 1871, wo sich eine durchaus objektive, von aller Tendenz freie Erläuterung der gegenwärtig in Staat, Kirche, Recht und Volkswirtschaft bestehenden Ordnungen und Verhältnisse geben lasse; nur müßten die Lehrer dann auch Staatswissenschaften studiert haben (G. Kaufmann). Gegen die Forderung, man müsse die wirtschaftlichen Verhältnisse des Volkes berücksichtigen, Verständnis für die soziale Frage der Gegenwart wecken und die Mittel und Wege zur Bekämpfung der Sozialdemokratie zeigen (Martens, Jahresber. 1893, S. 9), wurde geltend gemacht, der Geschichtsunterricht sei besonders geeignet, die Liebe zu Volk und Vaterland zu steigern und treue Hingabe an das Herrscherhaus zu festigen. Dies sei aber nicht seine Aufgabe, sondern das Ergebnis eines objektiven Unterrichts. Die sozialdemokratische Bewegung könne höchstens als historische Thatsache in Betracht kommen, Erörterungen der sozialistischen Theorien müssen fern bleiben (s. Schleswig-Holsteinische Direktorenversammlung, ebenda 1895, S. 16). Es sei überhaupt verfehlt, diesen Unterricht direkt zu einer Vorbereitung für das Leben machen zu wollen in dem Sinne, daß man durch ihn Irrlehren und falsche Anschauungen der Gegenwart unmittelbar zu bekämpfen suche (Kämmel, Hum. Gymn. 1897, S. 78). Auf der Sächsischen Direktorenversammlung 1896 sagte Junge, die große von diesen Belehrungen erwartete Wirkung könne schon deswegen nicht eintreten, weil die soziale Frage in erster Linie eine sittliche sei, also nicht sowohl Sache des Unterrichts, als der Erziehung; von der Versittlichung der Gesellschaft, nicht von politischer Bildung sei das Heil zu erwarten.

Daß die Erdkunde kein besonderes Fach sein solle, wurde schmerzlich beklagt, auch wegen des künftigen Studiums, das nun einen zu geringen Ersatz finde; die Lehrberechtigung dafür werde als Anhängsel zu anderen Fächern betrachtet und das Studium danach eingerichtet werden. Die Auffassung derselben als reine Naturwissenschaft sei aufgegeben. Im einzelnen seien Umrisse an der Wandtafel für V zu schwer, in III die Trennung der politischen und der physischen Erdkunde Deutschlands verfehlt (Bohn, Jahresber. 1891, S. 1; 1892, S. 3; 1893, S. 3). Das letztere bezeichnete das Ministerium 1897 noch als offene Frage; die Anordnung sei mit Rücksicht auf das geschichtliche Pensum der UIII erfolgt. — Im Deutschen nahm man vielfach an den freien Vorträgen, welche besonders Geheimrat Hinzpeter verlangt hatte, Anstoß: das Ziel des freien Sprechens sei nicht zu erreichen, aber auch nicht zu erstreben; man bringe dadurch den Unterricht auf falsche Bahnen; auch der Schüler der oberen Klassen sei lange nicht reif genug,

über beliebige Themata zu sprechen; man hoffe mit der Abrichtung zum freien Sprechen Staatsbürger zu erziehen, die der Sozialdemokratie wirksam rednerisch entgegentreten können, aber befestige man im Schüler den Glauben an die religiösen und staatlichen Ideale, und dazu solle ihn der Gesamtunterricht erziehen, so werde er später auch über diese Dinge sprechen können, und der deutsche Unterricht solle positive Kenntnisse vermitteln (H. Kropatschek im Hum. Gymn. 1896, S. 28). Auch G. Wendt verurteilt jenes Ziel (Fertigkeit, über jedes beliebige Thema zu reden, was zum Phrasentum führe); er will für die Vorträge die deutsche Privatlektüre zu Grunde legen (Jahresber. 1896, S. 60). Jedenfalls rät Matthias sie auf das bescheidenste Maß zu beschränken, bei der Beurteilung aber vorsichtig zu sein, da der schlechtere, aber mit dem Mund oft gewandtere Schüler leicht vor dem besseren, aber schüchternen hervorglänzen könne (Hum. Gymn. 1893, S. 63). Bei den vollen Klassen möchte man sie lieber gestrichen sehen, sagt Imelmann (ebenda 1895, S. 169). Mündliche Übungen müßte man dagegen gerade schon in III anstellen können, wünscht R. Jonas und befürwortet hier mehr Stunden, wie in I 4 (Jahresber. 1896, S. 4; 1898, S. 13 mit Bezug auf A. Bechtel „Zur Minderleistung der Realschüler bezüglich der Korrektheit und Gewandtheit im deutschen Sprachausdruck"). Jonas wünscht dabei besonders die philosophische Propädeutik wieder in ihre Rechte, d. h. als selbständiges Fach eingesetzt zu sehen, da die Erörterung derselben bei der Lektüre nicht durchführbar und jedenfalls ungenügend sei; die Anordnung sei ein Rückschritt (Jahresber. 1893, S. 57). — Für die Belebung des vaterländischen Sinnes könne man von der Beschäftigung mit der germanischen Sagenwelt, wie sie vorgeschrieben sei, nichts erwarten; U III zeige eine bunte Musterkarte von Lehrstoffen; für O III sei die in den Aufsätzen zu übende Briefform nicht praktisch; die mittelhochdeutsche Dichtung in O II sei nicht zu billigen, daß von Luther nichts vorgeschrieben sei, ein Fehler (Jahresber. 1892, S. 1 mit Bezug auf H. F. Müller in der Zeitschr. f. G. W., S. 673). Die kürzeren deutschen Ausarbeitungen lobt Matthias (Hum. Gymn. 1893, S. 64): mancher, dem im deutschen Unterricht die Zunge sich nicht lösen wolle, zeige darin einen ganz guten Stil; sie bieten auch ein Gegenmittel gegen die rigorose Bestimmung, daß ein Nichtgenügend im Deutschen schon das Nichtbestehen herbeiführe. Auch das Ministerium konstatierte 1897 unverkennbar gute Erfolge; wenn trotzdem einige Direktoren diese Übungen sogar für schädlich halten, so zeige dies, daß die methodischen Anleitungen nicht gebührend beachtet seien und es namentlich an dem erforderlichen einmütigen Zusammenarbeiten der betreffenden Lehrer fehle. — Für die Mathematik verlangten die Lehrer allgemein 4 Stunden in III; das Minus an Zeit könne durch keine Methodik ersetzt werden; die Gymnasien sollen in 12 Stunden nahezu dasselbe leisten, wie die Realgymnasien in 18—21. Man sah ein, daß die Forderungen des gänzlich veränderten Lehrganges nur durch Stoffbeschränkung im einzelnen zu erfüllen seien, diese müsse durch Unter-

Digitized by Google

suchung der einzelnen Sätze in Rücksicht auf die Häufigkeit ihrer Verwendbarkeit zunächst im Gebiet der Schule in Mathematik und Physik herbeigeführt werden (A. Thaer, Jahresber. 1891, S. 2; 1893, S. 8; 1894, S. 6). Das Ministerium fand in der Behauptung, das Pensum für U II sei zum Teil ungeeignet, nur den Beweis, daß man noch nicht überall verstanden habe, unter Aufgabe der früheren Art des mathematischen Unterrichts den Lehrstoff mit Rücksicht auf das praktische Bedürfnis auszuwählen und zu beschränken; andere erfahrene Fachlehrer sprechen sich überrascht über die erzielten Erfolge aus; es komme vor allem auf zweckmäßige Auswahl der Übungsaufgaben an; auch ohne zeitraubende systematische Erörterungen lasse sich die erforderliche mathematische Bildung dieser Stufe übermitteln. Bestimmtere Angaben des aus dem Gebiete der Lehre von den Kegelschnitten in O I zu behandelnden Stoffes seien absichtlich vermieden, um je nach der Befähigung der Jahrgänge größeren Spielraum zu lassen. — Den Lehrplänen in den Naturwissenschaften machte man den Vorwurf, sie erkennen diesen einen eigenen Bildungswert nicht zu, wollen nur ein bestimmtes Quantum sicherer, zusammenhangloser Kenntnisse (Pietzker, Jahresber. 1892, S. 1); die Weiterführung der Naturgeschichte über III hinaus wäre äußerst notwendig gewesen (F. Ihne, ebenda S. 25); die propädeutische Behandlung der Physik habe für den gewissenhaften Lehrer eine schwere Aufgabe geschaffen: was soll auf der Unterstufe behandelt, was übergangen werden? (Noack, ebenda 1893, S. 14). Drohe auf der Oberstufe des physikalischen Unterrichts, so bemerkte das Ministerium, wegen des Mangels an Andeutungen über die Art desselben in den Lehrplänen Zusammenhanglosigkeit, so werde diese allein durch die Wissenschaftlichkeit und methodische Schulung des Fachlehrers ferngehalten, nicht durch Lehrpläne. — Die Erweiterung des Zeichenunterrichtes wurde lebhaft begrüßt: endlich sei das Zeichnen zur freien und kräftigen Teilnahme am großen Werk der humanen Erziehung gelangt. Doch schließt sich daran die Befürchtung, es werde noch lange dauern, bis ihm durch einige tüchtige Lehrer die wahre Anerkennung seiner Kraft errungen und von der Schule das rechte Feld gegeben werde, diese zu voller Wirksamkeit zu entfalten (F. Flinzer, Jahresber. 1891, S. 9). 1897 wünscht das Ministerium besser befähigte Lehrer, als zur Zeit an nicht wenigen Anstalten vorhanden seien. Durch Erlaß vom 16. August 1899 wurde eine besondere fachmännische Überwachung für das Fach eingerichtet: es werden vier Revisoren (Professoren der K. Kunstschule) bestellt, die jährlich an mindestens zwanzig Anstalten ihres Bezirks den Unterricht zu revidieren haben; sie dürfen den Lehrern Ratschläge erteilen über Ausstattung und Einrichtung des Zeichensaales, die Lehrmittel und die Handhabung des Unterrichts und haben jährlich zu berichten über die Lehrkräfte, Lage, Verteilung und Besuch der Stunden, den Saal, das Gerät und Material, die Lehrmittel, den Lehrplan und den Unterricht, sowie daran eine Kritik und Ratschläge über Abstellung etwaiger Übelstände zu knüpfen.

Vom französischen Lehrziel erklärte H. Löschhorn (Jahresber. 1892, S. 2), die schon bisher wenig dankbar gewesene Aufgabe unter den neuen, ungünstigeren Verhältnissen (in V—O II jetzt 13, früher 17 Stunden) zu lösen, sei beinahe unmöglich. Übung im Sprechen sei nicht erreichbar vor gründlicher Umgestaltung des akademischen Unterrichts. Die Übersetzungen ins Deutsche seien als fremdes Element zu entfernen (1893, S. 4. 5). In der Aussprache, äußerte W. Münch, könne es sich nicht um das handeln, was der gebildete Franzose elegantes Französisch nenne, im Sprechen nicht darum, daß der Zögling nach seiner Entlassung nun in französisch redender Umgebung sich bereits geistig zu Hause fühlen könne, was kein Schulunterricht vermöge (Jahresber. 1895, S. 3). Das Ministerium rät den Kandidaten, einen Teil des Probejahres in Ländern mit französischer Sprache zuzubringen, älteren, jede Gelegenheit zur Übung in Beherrschung der Sprache zu benützen. Etwaigen Auswüchsen der sog. neuen Methode, einem oberflächlichen, inhaltsleeren oder gar auf falschen Schein berechneten Parlieren, der übertriebenen Wertschätzung einer theoretischen Schulung der Aussprache und anderen Mißgriffen sei entgegen zu treten. Auf dem Gebiet der Methode herrscht lebhafte Bewegung: höchst bedeutsam sind E. von Sallwürks fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen (1898).

Da in der Auswahl der Lektüre vielfach fehlgegriffen werde, gab das Provinzialschulkollegium in Koblenz Gesichtspunkte: Die geschichtliche Lektüre, die eine ausgedehnte sein darf, soll grundsätzlich in die Geschichte Frankreichs und Englands einführen, namentlich wo diese für das übrige Europa besonders bedeutend gewesen ist. Werke von mehr betrachtendem als erzählendem Inhalt sind nicht auszuschließen, aber zu abstrakte, eine zu hohe Reife voraussetzende, wie Guizots Histoire de la civilisation; ebenso einseitige oder romanhaft ausgestaltete, wie Thiers' Napoléon und wohl auch Lamartines Procès et mort u. s. w. Litteraturgeschichtliche Lektüre empfiehlt sich nicht. Dagegen ist Mignets Vie de Franklin oder Guizots Etude sur Washington passend. Aus der Erzählungslitteratur hat doch nur eine ganz beschränkte Zahl von Werken die Eigenschaften, welche sie der Behandlung im Jugendunterricht würdig machen. Auch von den neuen Prosalustspielen befriedigen wenige unter pädagogischem Gesichtspunkt, manche selbst von den häufig vorgeschlagenen sind sittlich nicht ohne Anstoß, andere stellen einen veralteten Typus dar, andere sind wertvoll nur für den gereiften Kenner des Lebens. Lustspiele in Versen von neueren Dichtern oder solchen zweiten Ranges zu lesen ist verfehlt. Von Molière sind die mehr possenhaften Stücke auszuschließen. Prosalektüre, mit der Einführung in den Wortschatz des konkreten Lebens bezweckt wird, ist passend, für Realgymnasien wünschenswert (Zentralbl. 1894, S. 559).

Am Turnen beteiligten sich 1893 von 140285 Schülern der 522 höheren Schulen fast 93 Prozent, nur 6,5 Prozent waren davon befreit, 6891 auf Grund ärztlichen Zeugnisses, 1,1 Prozent nur von einzelnen Übungen. Turnplätze hatten



289 Anstalten (207 die Schulplätze), Turnhallen 472 (eigene 309); an 26 mußte der Turnunterricht winters ausfallen. Bei Anstalten mit Parallelklassen hat die 3. Turnstunde die größten Schwierigkeiten gebracht, man mußte sie vielfach auf die 1. Morgenstunde verlegen, was wohl nur ein Turnlehrer pädagogisch unbedenklich nennen kann (Hum. Gymn. 1894, S. 139). Aber die letzteren wünschen noch eine 4., ja täglich 1 Stunde (Jahresber. 1897, S. 17). Andere Fachmänner machen selbst auf die Gefahren beim Turnen aufmerksam: in den Turnhallen gesundheitsschädlicher Staub, beim Winterturnen im Freien Katarrh der Atmungsorgane, Entzündungen der Lungen, der Augenbindehaut, rheumatische Affektionen mit ihrem Gefolge von Herzkrankheiten (Angerstein, Jahresber. 1893, S. 6); mehrere sind ganz gegen die Turnhallen. Über ihre Heizung und Reinhaltung s. den Erlaß vom 25. Oktober 1898. Auch über den Turnbetrieb stimmen die Fachmänner noch keineswegs überein, so über die Frage, ob reines Klassenturnen in Spießscher Weise oder Riegenturnen, wie es in Preußen unter bestimmten Voraussetzungen zugelassen ist, ob Gemein- oder Einzelübungen u. s. w. (Jahresber. 1897, S. 19). Ein Erlaß vom 15. März 1897 schärft ein, die sog. volkstümlichen Übungen, die infolge des in unserem Klima unvermeidlichen Hallenturnens leicht vernachlässigt werden, das Stabspringen, die Wurfübungen, den schulgerechten Lauf, den Lauf und Sprung über Hindernisse, auf den Turnplätzen eifriger zu pflegen. Auch werden die unerläßlichen, zum Schulturnen gehörenden Übungen unter dem einseitigen Streben nach kunstturnerischen, in die Augen fallenden Leistungen hier und da hintangesetzt. Dabei wird die Beachtung des Leitfadens für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen von 1895 empfohlen.

Für die Pflege der Jugendspiele ist unermüdlich thätig der Zentralausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland (gegründet 1891), mit dem Jahrbuch (1892, seit demselben Jahre erscheint die Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel von Schnell und Wickenhagen). Nach den Worten des Oberbürgermeisters Witting in Posen ist diese Förderung der Jugendspiele eine Kulturaufgabe ersten Ranges, die nicht bloß eine hygienische, ethische und erziehliche Bedeutung, sondern auch eine starke wirtschaftliche und soziale Seite habe; es solle die reine Freude in unsere an Genüssen reiche, an Freuden arme Zeit wieder eingeführt, ein körperlich kräftiges, leistungsfähiges und geistig frisches Geschlecht erzogen werden mit starken Muskeln und scharfen Sinnen (Hum. Gymn. 1894, S. 30). Aber die Unterrichtsverwaltung, erklärte der Minister, sei der Aufgabe allein nicht gewachsen und bedürfe der eifrigen Mitarbeit in freier Thätigkeit. Schon 1892/93 hatten 523 deutsche Städte das Spiel eingeführt; 1896 bestanden an 23 Universitäten Lehrkurse. Auf von Schenkendorffs Betrieb wurde 1895 eine „Vereinigung für körperliche und werkthätige Erziehung“ von 183 Mitgliedern des preußischen Abgeordnetenhauses geschlossen, und dieses sprach auf deren Antrag die Erwartung aus, daß 1. die Unterrichtsverwaltung der Pflege von Leibesübungen und Jugend-

spielen auch fernerhin ihre unausgesetzte und volle Aufmerksamkeit zuwenden und 2. den Handfertigkeitsunterricht kräftig unterstützen werde. Ein weiterer Punkt des Antrags: darauf hinzuwirken, daß der Lehrstoff im gesamten Unterricht der Schulen weitthunlichst in enge Beziehung zum Leben gesetzt werde, wurde nicht angenommen; es war eine Revision des Lehrstoffes gemeint zu dem Zwecke, den heranwachsenden Menschen planmäßig mit dem vielgestaltigen und reich entwickelten öffentlichen Leben bekannt zu machen, eine größere Anpassung an die Kulturentwickelung unserer Zeit, volles Verständnis der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen! (Hum. Gymn. 1895, S. 68 ff.). Manche zweifeln, ob es richtig sei, Spiele obligatorisch zu machen, die frühere Schülergenerationen mit Begeisterung von selbst getrieben haben. Aber die Tendenz ist eine viel umfassendere: man will auch bei der Masse die Leibesübungen volkstümlich machen und richtet dazu ein periodisch wiederkehrendes Nationalfest mit Spiel, Sport, Turnen, aber auch edler Musik und Volksdramen, in der Nähe des Niederwalddenkmals ein. Gegen die Betreibung der Übungen als Sport werden Bedenken erhoben: sie tragen das Gepräge der Zeit, nervöses Hasten und Jagen. Der Schülerturn- und Ruderverein zu Neuwied giebt gedruckte Jahresberichte heraus; die Schüler in Frankfurt a. M. fordern öffentlich zu einem Meisterschaftsrudern auf; bei dem Schülerwettrudern um den vom Kaiser gestifteten Wanderpreis, eine silberne altgotische Kanne (s. Erlaß vom 27. Januar 1895), in Grünau 1896 war die siegende Mannschaft von einem englischen Trainer geschult und währenddessen vom Turnunterricht befreit worden. An den Regatten beteiligen sich, sagt L. Viereck (Jahresber. 1896, S. 32), die Schüler der Oberklassen: gerade hier solle der Schüler gründlich arbeiten, hier einen guten Rekord haben und für die Versetzung starten. Die Eltern klagen, daß die Söhne wochenlang für nichts anderes mehr Sinn haben. Wenn Direktoren, die ihren Schülern die Beteiligung an Wettveranstaltungen des Sports verboten haben, dafür in Sportzeitungen öffentlich abgekanzelt werden, so sei dies ein Fingerzeig, wohin man komme, wenn sich „Schülerklubs" an Wettkämpfen, „Schulrudervereine" an Regatten beteiligen dürfen. Ein starkes Geschlecht werde nur heranwachsen, wenn es auch an geistige Anstrengung gewöhnt sei (aus Anlaß des Programmes des Gymnasiums von Bromberg 1896: B. Kuhse, Im Schülerboot durch ostdeutsche Gewässer). Indessen ordnet der Allerhöchste Erlaß vom 27. Januar 1898 für diese „heilsame Leibesübung" an: die Schüler sind von den Vereinen Erwachsener grundsätzlich fernzuhalten; ihre Übungen sind durch einen Lehrer und Arzt zu überwachen; beim Wettrudern ist die Öffentlichkeit ausgeschlossen; Rennbote sind nicht gestattet, die Ruderbahn auf 1200 Meter zu verkürzen. Zur Beschaffung eines Übungsplatzes mit Bootshaus und Rudermaterial für die Berliner höheren Schulen werden 35000 Mark angewiesen. Statt des Wanderpreises werden zwei Kränze ausgesetzt, die den siegenden Anstalten verbleiben. Auch für ein jährliches Barlaufwettspiel ist in Berlin ein Wanderpreis (Bismarckschild) für höhere Schulen gestiftet. — Der Fuß-

ball, sagt Uhlig (Hum. Gymn. 1897, S. 166), werde zwar in Deutschland selten mit der hochgefährlichen Roheit gespielt, wie häufig in England und Amerika, werde aber besser verboten oder widerraten und die Verantwortung den Eltern überlassen. Vgl. die sehr richtigen Auseinandersetzungen bei A. Petersilie I, S. 76—83: Schulhygiene.

Die Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichtes (in Holz-, Pappe-, Metallarbeiten, doch auch im Modellieren in Thon) läßt sich der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit unter dem Vorsitze von Schenckendorffs angelegen sein; seine Zentralanstalt ist das Handfertigkeitsseminar in Leipzig (bis 1899 Direktor Götze). 1895 hatte er schon 500 Schülerwerkstätten, meist selbständige, den Schülern aller Anstalten zugängliche, errichtet. Diese Arbeiten seien ein vortreffliches Übungsfeld der Kräfte und des Willens, ein wirksames Mittel zu deren Stärkung, eine Schutzwehr gegen das Böse, besonders gegen den Anfang alles Lasters, eine Quelle edler Freude, zweckmäßige Vorbereitung fürs Leben, Wecker des Kunstsinnes und Förderer des Kunstgewerbes, wichtig aber auch in sozialer Beziehung: dadurch werde Achtung vor der Handarbeit in den besseren Ständen hervorgerufen und dadurch die schädliche Überhebung derselben über die anderen gemildert, zugleich ein Übergang der höheren Stände zur Handarbeit erleichtert, also ein sozialer Ausgleich angebahnt werden (Schmedding und Gothein auf dem Danziger Kongreß, Hum. Gymn. 1894, S. 113). Wenige Gymnasien werden die Räume haben, wie das Heidelberger für Buchbinder- und Hobelarbeiten (ebenda S. 27). S. Beringer, Handfertigkeitsunterricht und Mittelschule, Beilage zum Jahresbericht der Mannheimer Oberrealschule 1894/95.

Die Anstellung von städtischen Schulärzten, welche in Leipzig, Dresden und Nürnberg bestehen, wurde vom Ministerium durch Erlaß vom 18. Mai 1898 mit Beziehung auf die Bewährung der Einrichtung in Wiesbaden empfohlen. Ihre Notwendigkeit wurde von der Hygienekommission des Geschäftsausschusses der ärztlichen Standesvereine anerkannt, stößt aber z. B. in Berlin noch auf Widerspruch.

Die Abschlußprüfung, welche auf die Anordnung des geschichtlichen und des mathematischen Lehrplanes einen schädlichen Einfluß gehabt hat, ist auch nach anderer Richtung bekämpft worden (Uhlig, Hum. Gymn. 1897, S. 35. 157. 169). Am ungünstigsten mag die Kompensation wirken, sofern dadurch die einseitige Entwickelung des Schülers prüfungsmäßig festgestellt wird. Dagegen kommt der Vorteil wenig in Betracht, den sie gegenüber den weitgehenden Anforderungen an die Milde von seiten der Eltern bietet (Pietzker, Jahresber. 1897, S. 15). Das Ministerium konstatiert günstige Berichte über ihren Wert, sowie daß jetzt weniger Schüler nach Erlangung des Militärzeugnisses abgehen. Dies bestätigt die Statistik: im Sommer 1887 gingen von den Schülern der U II mit dem Zeugnis 7 Prozent, im Winter 1887/88 12,6 Prozent ab, zusammen 9,8 Prozent, im Sommer 1897

dagegen 4,3, im Winter 1897/98 13,6, zusammen 8,2 Prozent. Aber es wird hinzugefügt: sofern hierdurch Schüler, die zu weiteren Studien nicht befähigt seien, in die oberen Klassen gelangen, sei diesem Übelstande, wenn der wohlmeinende Rat des Direktors unbeachtet bleibe, durch größere Strenge bei der Versetzung nach I abzuhelfen (in O II muß man sie also behalten). Es muß also eingetreten sein, was von Goßler befürchtete (s. o. S. 345). Vgl. auch die Bemerkung der hannoverschen Direktorenkonferenz von 1898. Der Berliner Gymnasiallehrerverein hat 1900 die Wiederabschaffung der Prüfung verlangt.

Bei den Reifeprüfungen wurden wiederholte Fälle von Unterschleifen konstatiert. Das Ministerium schärft dagegen rücksichtslose Strenge ein, sowie in der Handhabung der Prüfungen und deren innerer und äußerer Vorbereitung geflissentliche Fernhaltung jeder Versuchung zur Unehrlichkeit. Übrigens wäre es ein verhängnisvoller Fehler, die Prüfung als Mittel zu einem Gesamtbild der Leistungen der Prüflinge oder gar der Schule anzusehen; sie solle nur erweisen, ob das Urteil richtig sei, welches die Lehrer über die Reife des Prüflings auf Grund seiner Klassenleistungen und der sonst gewonnenen Kenntnis seiner ganzen Persönlichkeit abzugeben haben. Deshalb müsse jeder Lehrer der O I sich über die Leistungen der Schüler in allen Fächern schon während des Schuljahres in den Konferenzen und während der Prüfung in den Vorberatungen und aus den schriftlichen Arbeiten ein Urteil bilden, nicht erst durch die mündliche Prüfung, was ein schwerer Schaden des ganzen Schulbetriebes wäre. Daß die Zahl der reifgesprochenen Abiturienten sich gehoben habe, ohne Zunahme des Zudrangs zum Studium, wird belobt. 1887 wollten von der Gesamtzahl (3670) 80 Prozent studieren, 1897 bei 4695 nur 73 Prozent.

In Bezug auf die Schulzucht befremde die Anzahl von Fällen der stillen Entfernung von Schülern der oberen Klassen. Gegen den Unfug der Schülerverbindungen scheine nicht überall die erforderliche Rührigkeit und Umsicht bethätigt zu werden. Direktoren und Lehrern wird besondere Anerkennung ausgesprochen, welche darauf bedacht sind, nicht nur die Schüler streng zu überwachen und Ausschreitungen zu verhüten, sondern auch durch Erweckung und Erhaltung idealen Strebens, treuer vaterländischer Gesinnung, willenskräftiger Haltung, sie auf richtige Bahnen zu lenken. Unerfreulich sei allerdings, wenn solche Bestrebungen bei den Eltern nicht Unterstützung finden, noch mehr, wenn Lehrer, statt vorbildlich zu wirken, über den Äußerlichkeiten ihrer Stellung des idealen Strebens vergessen; aber es fehle doch nicht an verständigen Eltern, und die große Mehrheit der Lehrer habe sich wissenschaftlichen Sinn, Liebe zur Jugend und Freude am Berufe bewahrt. Auch die Direktoren und Lehrer werden belobt, die durch den Verkehr mit den Schülern auch außerhalb der Schule (z. B. bei den Jugendspielen) auf sie erzieherisch einzuwirken suchen.

Freilich an vielen Anstalten mag der erzieherische Einfluß während der Schule

durch die große Schülerzahl beeinträchtigt werden. Die Reduktion der Maximalzahl in den unteren Klassen auf 40 und die der Gesamtzahl auf 400 bezeichnete Stauder (Abgeordnetenhaus vom 21. Februar 1893) als ein ideales Ziel, an dessen Erreichung wegen der gewaltigen Opfer, die sie erforderte, in absehbarer Zeit nicht zu denken sei. Nach dem Statistischen Jahrbuch zählten 1898 mehr als 450 Schüler in Preußen 45 Gymnasien, in Bayern 11, in Sachsen 7, in Baden 3, in Württemberg und Hessen, in Hamburg und in Elsaß-Lothringen je 2, in Braunschweig und Mecklenburg-Schwerin je 1. Das Ministerium findet den Besuch der Oberklassen vielfach unter der Norm (etwa ein Viertel) zurückbleibend. Aber im allgemeinen Durchschnitt ist er gestiegen. Im Sommer 1887 (Gesamtzahl 80983) waren in VI—IV zusammen 43,9 Prozent, in III—U II 36,4 Prozent, in O II—I 19 Prozent, im Sommer 1897 (Gesamtzahl 81591) 40,8, 37 und 22,2 Prozent.

Auch in betreff der Pflichtstundenzahl schien der Beschluß der Konferenz nicht ganz ausführbar: doch wurde die Zahl der Oberlehrer der neunklassigen Anstalten mit 22 Stunden als Maximum, die früher nur ein Drittel der Gesamtzahl betrug, auf die Hälfte gebracht.

Die „Reformschulen" seit 1891. In der Dezemberkonferenz hatte der Minister in vorsichtig gestellten Worten es als seinen Wunsch aussprechen lassen, „wir möchten in etwas von der bisherigen Gebundenheit der Lehrpläne befreit werden", er sei geneigt, eine gewisse Freiheit der Gestaltung nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich zuzulassen (Verhandl. S. 108), wofür ihm der besondere Dank der Versammlung ausgesprochen wurde, welche diese Freiheit speziell auf „die Stundenpläne und den Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen" bezog. In einem „Zusatz" zu den Lehrplänen wurde für die Verbindung von Realgymnasium und lateinloser Realschule bis auf weiteres der Altonaer Lehrplan als zulässig bezeichnet unter der Bedingung, daß die Zahl der Wochenstunden der einzelnen Klassen die der betreffenden Normalschulen nicht übersteige, demgemäß die Stundenzahlen für die einzelnen Fächer herabgesetzt werden und das Turnen die vorgesehene Vermehrung erfahre.

In der „Denkschrift" erklärte das Ministerium, es halte zwar die Frage des lateinlosen Unterbaues noch nicht für spruchreif, um aber die Ausführbarkeit des Vorschlages zu erproben, wolle es in Erwägung der unverkennbaren praktischen Vorteile, welche mit dem Gelingen verbunden wären, unter bestimmten Sicherheitsmaßregeln Versuche zulassen in Städten, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und mindestens eine lateinlose Schule vorhanden seien. Die Eltern, die die alte Schule vorziehen, müßten die Möglichkeit haben, ihre Kinder in dieser

Digitized by Google

unterrichten zu lassen. Gelinge der Versuch, äußerte der Minister im Abgeordnetenhause (8. März 1892), so müsse er auch praktisch verwertet werden, auch an einzelnen staatlichen Anstalten, bei unzweifelhaftem Nachweis, daß nicht ein Experiment auf Kosten der Eltern gemacht werde. Voraussetzung sei ein Schülermaterial ganz konstanter Art, welches nicht darauf angewiesen sei, heute in diese Schule, morgen in eine andere oder an einen anderen Ort zu gehen. So rechtfertigte sich die Abweisung einer Immediateingabe von 70 Städten, bei denen diese Bedingungen nicht eintrafen (1891).

Dagegen nahmen bis zum 1. Januar 1898 noch vier preußische Realgymnasien und Realschulen das Altonaer System an (neben drei außerpreußischen); das dortige Realgymnasium selbst konnte berichten, daß von den 72 Abiturienten des Zeitraumes von 1884—1896 20 die Ergänzungsprüfung an einem Gymnasium (im Lateinischen und Griechischen) bestanden haben, und zwar 6 schon nach einem halben, 12 nach 1 Jahre.[1] Sie gleichen einander nur in den Hauptzügen: das Realgymnasium in Osnabrück allein beginnt in VI mit dem Englischen, gegen welches von anderen Reformschulmännern eingewandt wird, die Verschiedenheit der gesprochenen Sprache von der geschriebenen sei doch derartig, daß sie dem Knaben die allergrößten Schwierigkeiten bereite (s. o. S. 323), auch sei bedenklich, daß es dem Deutschen zu ähnlich sei, so daß das Bewußtsein der Verschiedenheit der sprachlichen Form sich in dem Knaben nicht genügend bilden könne (so E. Ramdohr, Über den gegenwärtigen Stand der Reformschulfrage. Beigabe zu den Schulnachrichten der Leibnizschule zu Hannover, 1898, S. 5).

Jene Erklärung der „Denkschrift" hatte ihren Grund darin, daß der Minister von Zedlitz auch schon einen Versuch an einem Gymnasium in Verbindung mit Realgymnasium gestattet hatte, in Frankfurt a. M. Der intellektuelle Urheber dieser Reform war der Oberbürgermeister von Altona Adickes, der 1891 zu demselben Amte in Frankfurt a. M. gewählt, den Direktor des städtischen Gymnasiums K. Reinhardt für die Anwendung des Planes auf ein Gymnasium (das Goethe-Gymnasium) und zwei Realgymnasien (die Muster- und die Wöhlerschule) gewann, denen sich noch eine lateinlose Realschule (die Klingerschule) anschloß. Die Eingabe der städtischen Behörden behauptete, bei der bisherigen Organisation müsse der Unterrichtsgang vielfach schleppend werden, weil das kindliche Verständnis dem Lehrgegenstand nicht gewachsen und das viele Nebeneinander schwieriger und verwickelter Geistesübungen den Sinn abzustumpfen geeignet sei. Müssen die klassischen Sprachen eine Einbuße an Zeit erfahren, so sei es besser, die Beschäftigung mit ihnen der Zeit nach zu konzentrieren. Beginne man sie bei lateinlosem Unterbau mit gereifteren Schülern, so dürften bei 6 Jahren im Lateinischen und 4 im

[1] E. Schlee, Die Geschichte des Altonaer Realgymnasiums in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. Festschrift zur Feier am 20. April 1896.

Griechischen dieselben Erfolge erzielt werden können, wie jetzt in längerer Zeit; der Unterricht werde eine größere Frische und einen mehr auf die Sache selbst gerichteten Betrieb erhalten ... Eine solche Schule dürfe die Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden, zumal in den mittleren und unteren Klassen, ohne Nachteil für die Gründlichkeit erheblich herabsetzen und reichlich Zeit für die Pflege der körperlichen Übungen und der Gesundheit, sowie für die technischen Fächer gewinnen. Unter dem 12. Dezember 1891 wurde der neue Schulplan versuchsweise, vorbehaltlich allenfalls sich ergebender Änderungen, genehmigt und Ostern 1892 eingeführt.[1] Er hat jetzt folgende Gestalt:

	Unterbau			Gymnasium							Realgymnasium						
	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	3	3	3	3	3	3	31
Latein	—	—	—	10	10	8	8	8	8	52	8	8	6	6	6	6	40
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8	8	8	32	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	6	6	6	2	2	2	2	2	2	30	4	4	3	3	3	3	38
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	4	4	4	18
Geschichte und Erdkunde	2	2	5	3	3	2	2	2	3	24	3	3	3	3	3	3	27
Rechnen und Mathematik	5	5	5	4	4	3	3	3	3	35	4	4	4	5	5	5	42
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—	—	—	—	8	2	2	—	—	—	—	10
Physik	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10	—	—	3	2	2	2	9
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	2	2	2	2	2	2	16
	25	25	26	28	28	30	30	30	30	252	28	28	32	32	32	32	260

Dazu: Turnen je 3 Stunden IV—I, Gesang 2 Stunden in VI und V für die stimmbegabten Schüler und zweimal je ¾ Stunden Chorgesang mit denselben aus IV—I, außerdem in VI und V I Stunde theoretische Belehrung für alle.

Fakultativ: Englisch und Hebräisch je 2 Stunden in OII und I, Zeichnen je 2 Stunden in II und I.

Der Frankfurter Lehrplan zeigte also mehr Stunden, als der allgemeine im Deutschen (31 gegen 26), im Französischen (30 gegen 19), in der Mathematik (37 gegen 34), weniger in der Geschichte (24 gegen 26), und namentlich in den alten Sprachen, in der lateinischen 52 (gegen 62) und in der griechischen 32 (gegen 36): so groß ist das Vertrauen darauf, daß der spätere Beginn derselben eine wesentliche Erleichterung bringe und um so schnellere Fortschritte ermögliche.

[1] Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Karl Reinhardt. 54 S., 1892.

Digitized by Google

„Der ältere Schüler wird die nicht leichte griechische Sprache infolge seiner intellektuellen Entwickelung rascher erfassen als der jüngere;" außerdem werde sie im allgemeinen nur von denen angefangen, deren Geistesart zu ihr in einem inneren Verhältnisse stehe (Rambohr S. 6). Nur in der Naturbeschreibung und den Naturwissenschaften, einer der Hauptforderungen der neuen Zeit, finden die allgemeinen Lehrpläne die Billigung der Reformschule, indem sie die Stundenzahl der ersteren beibehält.

Durchaus nicht im Geiste der Reformagitatoren, vielmehr in bewußtem Gegensatz zu ihnen, ist die Stellung der klassischen Sprachen gedacht: „Man würde dem Lehrplan das Herzblatt ausbrechen, wenn man, um die realistischen Fächer zu vermehren, die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzte," „das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen," „solange unsere Schule den Namen Goethes trägt, wird sie das Panier der Pflege klassischer Bildung in dessen Sinne hochhalten müssen, oder sie würde ihres Namens nicht würdig sein," sagt Reinhardt. Er ist fester als Ostendorf vom klassischen Altertum überzeugt: „gerade in seiner Begeisterung für dieses und von dem Wunsche getrieben, dessen Pflege für die folgenden Zeiten nicht bloß zu retten, sondern recht fruchtbar zu machen" — fruchtbarer, als ihm bei der Verkürzung derselben in den allgemeinen Lehrplänen möglich schien — „hat er den neuen Weg eingeschlagen" (Rambohr S. 6), und ist in den Vorstand der Ortsgruppe des Gymnasialvereins in Frankfurt a. M. eingetreten. Ja, Rambohr bekennt, es wäre für unser gesamtes nationales Kulturleben eine Schädigung, wenn es nicht einen gewissen Teil der höheren Gesellschaft gäbe, der durch das Griechische selbst hindurchgegangen wäre und die herrlichsten Schöpfungen der Weltlitteratur, eines Homer, Sophokles, Plato, im Original genossen hätte. Damit wird das klassische Gymnasium doch als die Bildungsstätte von Auserwählten anerkannt, und die Theorie von dem gleichen Wert der drei höheren Bildungsanstalten für die Nation hinfällig.

Die Begründung des Systems giebt Reinhardt in folgendem Gedankengang. Bisher strebte jedes im Lehrplan neu eintretende Fach sich die Frische des jugendlichen Gedächtnisses möglichst nutzbar zu machen. Ein allzufrüher Beginn der mit dem Unterricht in den Sprachen verbundenen Geistesoperationen schädigt aber ihre Wirkung. Daher muß die erste zu lernende Sprache auch längere Zeit die einzige sein, mit der das Kind sich beschäftigt: statt des Nebeneinander der Sprachen ein Nacheinander. Da diese Altersstufe zum Nachahmen geeigneter ist als zum abstrakten Denken, so muß die Sprache ihm möglichst auf empirischen Wege, hauptsächlich mittels des Gehörs, beigebracht werden, das Erkennen der Sprachgesetze anfangs ganz zurücktreten. Dazu gehört, daß der Lehrer sie fertig spreche. Dies ist mit dem Lateinischen nicht mehr der Fall: also eignet es sich nicht mehr für den Anfangsunterricht. Folglich ist dazu eine lebende Sprache zu wählen, die man unter anderem auch deswegen lernt, um sie später anzuwenden. Am passendsten

ist die französische, auch weil sie die passendste Vermittelung zwischen Deutsch und Lateinisch bildet: als moderne Sprache teilt sie mit dem Deutschen die wesentlichen Gesetze der Satzbildung und die Einfachheit der Flexion, als romanische bietet sie einen dem Lateinischen verwandten Wortschatz. Der Knabe eignet sich zuerst einen solchen an und lernt erst dann die sprachlichen Erscheinungen unter bestimmte Gesichtspunkte sondern, aus der Empirie zu bewußter Aneignung übergehen. Dann wird er reifer und sprachlich besser vorbereitet in UIII zum Lateinischen kommen. — Außerdem adoptiert auch Reinhardt den Grund, der aus der leichteren Entscheidung für den gymnasialen oder realen Bildungsgang nach dem Alter der IV hergenommen ist.[1]

Der Unterrichtsbetrieb beruht im Französischen wesentlich auf der Methode von Perthes, wie im Lateinischen (s. o. S. 349). „Der Lehrer geht vom gesprochenen Worte aus, macht den Knaben erst mit dem fremden Tone vertraut, lehrt ihn die Gegenstände, die ihn umgeben und mit denen er in seinem kleinen Leben in Berührung tritt, benennen und über sie im Zusammenhang sprechen. Dann leitet er ihn zum Lesen an, zum Erfassen des Wortbildes, zum Übersetzen in die Muttersprache, zum Umformen und Wiedererzählen. Wenn der Knabe ein reichliches Material gewonnen hat, läßt er ihn die sprachlichen Erscheinungen unter bestimmten Gesichtspunkten verstandesmäßig ordnen, das Gesetz formulieren, aber nicht eher, als bis der Stoff, aus dem es gewonnen wird, ihm durch reichliche Übung und Gewöhnung zu eigen gemacht ist." Die Praxis gestaltet sich nach der Beschreibung eines Beobachters folgendermaßen (P. Lange in den Lehrgängen und Lehrplänen 1899, S. 68 ff.). Die erste Aufgabe, Vermittelung einer dialektfreien Aussprache, wird am Goethegymnasium zunächst nur durch richtiges Vorsprechen des Lehrers erreicht in anerkennenswertem, zum Teil vorzüglichem Maße. Die Schüler unterschieden scharf stimmhafte und stimmlose Konsonanten, geschlossene und offene Vokale, beobachteten die Bindung und betonten nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze angemessen. In der Musterschule sind dazu das Mittel Vietors Lauttafeln und Lautschrift mit der Einschränkung, daß die Schüler Lautschrift nur lesen, nicht auch schreiben lernen. Diese Methode hat nach Lange erfahrungsmäßig recht beachtenswerte Erfolge gezeitigt; die Schüler eignen sich die wenigen Zeichen schnell an; dann sei es für sie nur eine Erleichterung, wenn das stimmhafte s anders als das stimmlose, der offene Vokal anders als der geschlossene durch die Schrift bezeichnet werde. Nur zu sehr neigen sie dazu, dem betreffenden Buchstaben der historischen Orthographie den Lautwert beizulegen, den er in der Muttersprache oder gar im heimatlichen Dialekt besitze, und die Bestimmung des jeweiligen Lautwerts eines und desselben Schriftzeichens erfordere einen Denkakt, der sicher im

[1] Die Umgestaltung des h. Schulwesens. Vortrag. Schriften des freien deutschen Hochstifts. 1892.

Anfangsunterricht der natürlichen und unmittelbaren Sprachaneignung eher hinderlich als fördernd sei. Ein besonderes Mittel zur Bildung der Aussprache, zumal bei schüchternen Knaben, sei das Chorsprechen. Betritt der Lehrer die Klasse und sagt: asseyez-vous! so antwortet diese: nous nous asseyons. Oder der Lehrer sagt: va au tableau noir!, der Schüler hervortretend: je vais au tableau noir, ein anderer tu vas au t. n., die Klasse: il va au t. n. Ähnlich bei Einübung der Plurale. Oder: der Lehrer deutet auf seine Stirne mit den Worten: voilà mon front, dann auf die des nächsten Schülers: voilà ton front, auf die eines anderen: voilà son front. Dann fragt er den ersten: où est ton front? Nach dessen Antwort: voilà mon front sagt die Klasse: voilà son front. Die feminina zur Einübung waren tête und oreille. In der englischen Anfängerklasse beschrieben die Schüler auf einen Blick des Lehrers, der einstweilen den Eintrag ins Klassenbuch machte, jede seiner Bewegungen: You are entering the room; you are stepping on to the platform; you are pushing back your chair; yon are sitting down; your are oppening your inkstand u. s. w., wobei Lange die Mahnung Münchs erwähnt, der Lehrer müsse manches die Schüler thun lassen, wenn er sich physisch gegenüber den größeren Anstrengungen der neuen Methode erhalten wolle. Eine besondere Art des Chorsprechens sei das Singen, das an sich schon eine angenehme Abwechselung, für die Aussprache des Französischen aber nicht zu unterschätzen sei. Die Bedeutung des unbetonten e für die Poesie, der Silbenwert der Diphthonge, die Bindung erscheinen dabei in ganz neuer Beleuchtung, der Schüler, der einige französische Lieder richtig singen gelernt habe, bringe der französischen Metrik ein ganz anderes Verständnis entgegen, als einer, dem diese Übung fremd geblieben sei. Eine Reihe von Gedichten, die sich zum Singen eignen, enthält das Lesebuch von Banner nach deutschen Melodien; Lange findet französische Originalmelodien besser; auch hier gelte, wie bei den Bildern, daß alles die betreffenden Verhältnisse des Landes genau wiedergeben müsse. Im Englischen wurde in UII home, sweet home recht ansprechend vorgetragen. Zur Erzielung und Erhaltung der Korrektheit und Geläufigkeit der Aussprache dient ein reicher Memorierstoff von Gedichten, Prosastücken, Sprichwörtern, Sentenzen, dreißig als Minimum für VI bis UII. Sie werden so häufig wiederholt, daß sie wirklich einen dauernden geistigen Besitz bedeuten. Der Vortrag Lafontainescher Fabeln war flott und ohne Anstoß, „nichts von dem Zusammensuchen und stümperhaften Hersagen, den man sonst nur zu oft bei fremdsprachlichen Texten merkt“(?).

Zugleich mit den Sprachorganen wird auch das Gehör gebildet. Nicht nur den Lehrer verstanden die Schüler, sondern auch einen kleinen Pariser der UIII, der an die Klasse Fragen richten mußte. Es zeigte sich auch darin, wie schnell etwaige Fehler in der Aussprache von den Mitschülern verbessert wurden. Im Englischen geschah dies so: das falsch gesprochene Wort wurde richtig gestellt, der Schüler mußte an der Lauttafel das Wort in seine Bestandteile zerlegen und mit

dem Stab die graphischen Zeichen angeben, dann wurde festgestellt, welche Laute verwechselt worden waren.

Für die zweite, der Unterstufe zufallende Aufgabe, die Bildung eines reichen Wortschatzes, ist ein bestimmter Weg vorgezeichnet durch die Lehrbücher von M. Banner (Lese und Übungsbuch, erster bis dritter Kursus, Satzlehre, deutscher Übersetzungsstoff zum Einprägen der französischen Formen- und Satzlehre. Das seltsame Motto: Longa doctrina per praecepta u. s. w.). Die Methode verwirft eigentlich für die untere Stufe das Übersetzen in die fremde Sprache als schädlich wegen des beständig nötigen Zerpflückens und Vergleichens und will nur Auswendiglernen, Umformen und Nachbilden. Aber am Goethegymnasium hält man das Übersetzen für nötig und so bietet eines der Hefte deutschen Stoff dazu. Der des ersten Jahres giebt die Benennungen der Gegenstände des Klassenzimmers und die für den Verkehr mit dem Lehrer notwendigen Wörter und Wendungen, die Zahlen, Einteilung der Zeit, Teile des Körpers, Kleidung, Haus und Stadt, die vier Jahreszeiten nach den Hölzelschen Wandbildern, zusammen 1500 Wörter; der des zweiten weitere 1000 Vokabeln von Lesestücken, die teils dem Alltagsleben entnommen, teils beschreibend und erzählend sind mit vorwiegender Berücksichtigung der französischen Geschichte. Der Stoff des dritten Jahres giebt — das wird als sein „eigenster Wert“ bezeichnet — einen „chronologischen Überblick über die staatliche und kulturelle Entwickelung Frankreichs von den ersten Anfängen bis auf die Jetztzeit“ in Erzählungen, Beschreibungen, Gesprächen, Briefen, Gedichten „in anregender Abwechselung“. Zahlreiche Stücke „verlangen ihre Durchnahme“ unter Zugrundelegung der Karte von Frankreich und einige darunter lassen die „Vorführung“ eines Planes von Paris und Umgegend erwünscht erscheinen. Dabei wird an den Wortschatz der ersten Teile durch beigegebene Präparationen angeknüpft, die in die Wortbildungsgesetze einführen, z. B. unter fonder kommt die Wortgruppe fond, fondement, fondation, fondateur u. s. w. Dies sollte nach Lange schon im ersten oder wenigstens im zweiten Teile geschehen. Nach seinem Urteil ist der Plan zwar fein erdacht, aber die Bücher sind zu schwer, bieten zu viel, manches zu früh, entbehren auch einer gewissen Einheitlichkeit des Stils. Mit Durchschnittsschülern lasse sich ein so beträchtlicher Wortschatz in 2 Jahren nicht bewältigen. Für die Behandlung der geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Entwickelung Frankreichs sei die IV nicht reif genug. Ebensowenig passe der Auszug aus Molière für V und VI; man sollte nur modernes Französisch bieten. In der That hat Banner die zweite Auflage des Kursus für V so eingerichtet, daß er auch für IV ausreicht. Auch der für IV bestimmte Band soll so umgearbeitet werden, daß er als Lehrbuch mit poetischen und prosaischen Stücken für die mittleren und oberen Klassen dienen kann.

Der Sprachstoff wird gründlich verarbeitet. „Von den ersten Wochen an müssen die Schüler vor die Klasse treten und Fragen an diese richten. Ist der

Sprachstoff Eigentum des Schülers geworden, so wird das Stück gelesen und kann zuletzt auch zu schriftlichen Übungen dienen. Später kann umgekehrt zuerst gelesen und dann mündlich geübt werden. Immer ist durch Rezitation, Zerlegung in Frage und Antwort, dramatische Darstellung, kurz durch Umsetzung des toten Lesestoffes in „Aktualität" die leichte Verwertung im Gebrauch des Lebens anzubahnen.

„Die Erfolge sind groß. Schon von V an diente das Französische fast ausschließlich als Unterrichtssprache. Die Schüler hatten ihr Wissen stets bereit, antworteten frisch und immer in vollständigen Sätzen. Bei vielen Wörtern wußten sie sofort anzugeben, in welchem Zusammenhang sie zuerst aufgetreten waren. Auch die Übungen an den Wandtafeln verliefen gewandt. Ein Schüler der UIII hatte nach der Methode Gouin eine Reise nach Marburg zu beschreiben. Er begann: Je vais à la porte, j'ouvre la porte, je sors; je descends l'escalier, je travers le vestibule, je sors de la maison, je suis dans la rue. Je vois passer le tramway; je fais signe au conducteur, le tramway s'arrête. Nun stellte ein zweiter Schüler den Schaffner vor, zwischen beiden entspann sich ein Gespräch über Ziel der Fahrt, Lösen der Karte, Geldwechseln. Auf dem Bahnhof nimmt der Reisende eine Rückfahrkarte und geht noch in den Wartesaal, um etwas zu essen. Ein dritter empfiehlt als Büffettier verschiedene Speisen und Getränke. Überall zeigte sich bei größter Geläufigkeit eine gewisse Herrschaft über die Sprache." Am Schlusse der Stunde erzählte der Lehrer eine auf ein Wortspiel hinauslaufende Anekdote, die sofort verstanden wurde und über die die Schüler auch Fragen aneinander richteten, während andere das Gehörte an die Wandtafel schrieben (die überhaupt viel benützt wurde) — eine anerkennenswerte Leistung, wenn auch hie und da Fehler vorkamen. — Ein englischer Beobachter[1] meint, viele Knaben haben offenbar zu Hause oft Gelegenheit, französisch sprechen zu hören. — In UIII beginnt die Lektüre ganzer Schriftwerke. In der Musterschule wurde Bruno, Le tour de la France par deux enfants gelesen in der französischen Originalausgabe mit Bildern und Kärtchen, „aus der gewissermaßen dem Schüler der Duft französischer Erde entgegenweht". Das meiste wurde nur gelesen, nicht übersetzt. In UII war der Lesestoff H. de Bornier, Comment on devient beau. An den Wänden der Klassenzimmer waren Anschauungsmittel befestigt, eine Karte von Frankreich, ein Plan von London; die Übungen daran zeigten eine gewisse Vertrautheit der Schüler mit der Geographie Frankreichs und den Hauptplätzen und Gebäuden Londons; F. Ware glaubt nicht, daß viele Schüler der Provinzialschulen Englands ihre eigene Hauptstadt so kennen, wie die Untersekundaner der Musterschule. An dem Pappmodell einer Uhr wurden Zeitangaben eingeübt, wobei der Lehrer seiner Stimme eine kurze Erholung gönnen konnte. Wegen der starken Beschränkung des Fran-

[1] Fabian Ware, Assistent-Master in Bradford Grammar School, The Teaching of Modern Languages in Frankfurt a. M. and District, with some account of the Frankfurter Lehrpläne of 1892, in Special Reports on Educational Subjects Vol. 3, p. 474, London 1898.



zösischen von UIII an schlägt Ziehen die Einführung französischer Privatlektüre vor, deren Kontrolle im deutschen Unterricht geschehen soll, welcher auf der Mittelstufe der Frankfurter Lehrpläne reichlicher bedacht ist, als im Normallehrplan. Diese Privatlektüre solle in engere Beziehung zu anderen Fächern treten, z. B. zur Geschichte und zum Griechischen — Fénelons Télémaque würde vortrefflich die Odyssee begleiten —; nach Lange darf dies nicht auf allgemeine Zustimmung rechnen. Daß aber die französische Lektüre den Schüler tiefer in das französische Volkstum einführen solle, sei eine der wenigst bestrittenen Forderungen.[1]

Zum Betrieb der Grammatik sind die beiden ersten Bändchen Banners zugleich nach grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet, jedes Stück ist Träger einer besonderen grammatischen Erscheinung, die induktiv erkannt werden soll; freilich bezeichnet es Lange als fraglich, ob die Beispiele immer ausreichen. In V zeigte die Wiederholung der unregelmäßigen Formenlehre staunenswerte Sicherheit und Geläufigkeit. In VI und V sind die aus dem Lesestoffe gewonnenen Regeln anhangsweise beigegeben. In IV eignet sich der Schüler die Hauptregeln der Syntax auf empirischem Wege an, indem jede wichtigere Erscheinung an Ort und Stelle behandelt wird. Syntaktische Hinweisungen und Gruppierungen finden sich auch schon bei den erwähnten Präparationen. Zuletzt folgt die französische Satzlehre. Sie richtet sich in ihrer Anordnung nach der deutschen. In dieser, welche sämtlichen Fremdsprachen als Grundlage dient, hat Reinhardt, den herkömmlichen Gang verlassend, folgende Ordnung: Zuerst die Teile des einfachen Satzes (Verbum finitum, Ergänzungen des Subjekts und Prädikats, die übrigen Satzbestimmungen: Objekte, Adverbialien und Attribute), dann seine Arten (Behauptungs-, Frage-, Begehrungssatz). Sodann zusammengesetzter Satz: Subjekts-, Objekts-, adverbiale und attributive Nebensätze. Zuletzt Verbindung der Hauptsätze. Die französische Syntax Banners (1895) bezeichnet Lange, wie seine anderen Lehrbücher, als zu schwer, weil sie zuweilen die sprachlichen Thatsachen zu künstlich in das System einzwänge, auch die Beispiele zu wenig den Übungsstoffen entnehme und mit Belegstellen versehe. Die Vorteile dieser Parallelsatzlehren seien: Vereinfachung des ganzen Betriebs; durch die gleiche Anordnung, Terminologie, oft den gleichen Wortlaut finde sich der Schüler leichter zurecht; das Gemeinsame trete schärfer hervor und werde beständig wiederholt; vor allem werde der Schüler von Anfang an in das Verständnis für den Aufbau des Satzes eingeführt und könne sich so selbst in größeren und verwickelteren Satzgefügen zurecht finden. Dazu ist Deutsch und Französisch auf der Unterstufe in der Hand eines Lehrers. Das Französische erhält

[1] Vgl. Klinghardt, Ein Jahr Erfahrungen nach der neuen Methode. Bericht über den Unterricht einer englischen Anfängerklasse im Schuljahr 1887/88; zugleich eine Anleitung für jüngere Fachgenossen. Marburg 1888. Am Ende des ersten Schuljahrs konnten die Schüler fast alle innerhalb des an den Texten gewonnenen Sprachstoffes sich in freier Rede sicher bewegen; die Aussprache war echt englisch; der grammatische Stoff sicher angeeignet.

Digitized by Google

dadurch auch eine würdigere Stellung; der Schüler wird trotz der wenigen Unterrichtsstunden ihm kaum mit der Geringschätzung entgegentreten, wie anderwärts nicht selten. Auf die Verwandtschaft des Französischen mit dem Lateinischen wird in dem lateinischen Lesebuch von Wulff hingewiesen: im Vokabular sind die dem Schüler bereits bekannten französischen Wörter den lateinischen in Klammern hinzugefügt. Reinhardt macht z. B. „auf die so lehrreichen Entsprechungen des lateinischen Ablativs und des französischen de aufmerksam". Da nach Ziehen (N. Jahrbb. für Phil. und Päd. Bd. CLV und CLVI, S. 102) Hauptaufgabe der O III der Übergang zum freien Gebrauch der Sprache in zusammenhängender Rede ist, so schlägt er vor, die Satzlehre eine Zeitlang zur Trägerin derselben zu machen, wie man im Deutschen zweckmäßig frei erfundene, aber an den Lesestoff angelehnte Beispiele für syntaktische Erscheinungen bilden lasse; dadurch werde der Schüler auch an den Gebrauch der Fremdsprache in Form längerer Einzelsätze gewöhnt. Lange bezweifelt, ob dies Verfahren auch bei weniger befähigten Schülern anwendbar sei. Das Übersetzen aus dem Deutschen wird am Goethegymnasium beibehalten, weil das beständige Vergleichen zweier Sprachen den Haupterfolg des Sprachunterrichts, die sprachlich-logische Durchbildung sichere; die Bannerschen Übungsstoffe bestehen teils aus Einzelsätzen, teils aus zusammenhängenden Stücken, beide lehnen sich an den früheren Lesestoff, also an den bekannten Wortschatz an, so daß der Schüler die Aufmerksamkeit um so mehr auf die Form richten kann.[1] Lange fragt, ob man nicht darauf, bei den reichlichen Übungen dieser Art im Lateinischen, beim Französischen verzichten könne; die breite Grundlage, die das letztere habe, sollte es gestatten, den Weg der direkten Sprachaneignung auch weiter zu gehen. Andere verwerfen das Übersetzen, weil es das Sprachgefühl eher verwirre; so Direktor Walter an der Musterschule. Man müsse den Schüler in der fremden Sprache festhalten; so gewinne man Zeit, der Schüler werde heimischer in ihr, lerne sich frischer und gewandter ausdrücken, weil er nicht immer durch das Vergleichen von der unmittelbaren Aufnahme derselben abgelenkt werde. Er beruft sich auf seine Beobachtungen in Schweden und beschränkt daher das Übersetzen

[1] Wie schwer es ist, beim Unterricht in einer modernen Sprache, besonders der französischen, die Reinheit der deutschen zu wahren, zeigt Banners Deutscher Übersetzungsstoff an vielen Beispieten. Da tiest man: Die großen Hitzen des Sommers; Mahtzeiten nehmen; das ist die meinige (oon der Einen Nuß); aber, Doktor, sprechen Sie; ich gebe Ihnen meine Entlassung; er nähert sich mit der ganzen Schnelligkeit seines Pferdes; Reihen von Zwiebeln waren an einer Stange enttang aufgehängt; der Lärm spaltete (brach) uns den Kopf; er hat sich bis zur zweiten Ktasse erhoben; der Titel des Gebets; schien es, daß der Staat an dem Greisenalter Ludwigs (mit) alterte?; in Briefen die Unterschrift setzen; Karl d. Gr. bedeckte sich mit einer von Seide gestickten Tunika; der französische Wein ist warm in Burgund; Voyage autour de ma chambre Reise um mein Zimmer; niemats ist ein Mensch so sehr gesehen worden, wie ich; deine Kopfweh haben aufgehört; sich die Haare kahl schneiben tassen; nachdem ich den Kopf von seiner Umarmung losgelöst hatte; aus Nacheiferung hat sie ihre Thränen hinuntergewürgt; versetzte ihm einen Schtag, um die Scheiben zittern zu machen; Cervantes schildert Don Quichotte wie eine Mischung u. s. w.

möglichst; nur wegen der in der Abschlußprüfung geforderten Übersetzung wird es geübt. Diese werde aber, meint Lange, bald abgeschafft und durch eine freie Arbeit ersetzt werden müssen, die allein dem ganzen Unterrichtsbetrieb entspreche und durch die der Schüler in ganz anderer Weise sein Wissen und Können entfalten könne. Für das Englische in den Realanstalten ist dies schon gestattet. Die von Walter dem Neuphilologentag in Wien vorgelegten Arbeiten seiner Schüler zeigten, daß der Unterricht trotz späteren Beginnes bei reichlicherer Übungszeit recht befriedigende Leistungen zu erreichen vermöge, so daß die nach der Abschlußprüfung abgehenden Schüler mit recht ansehnlichen Kenntnissen ins Leben treten.

Die erfreulichen, ja zum Teil glänzenden Erfolge, schließt Lange, seien wohl in erster Linie dem planmäßigen Zusammen- und Ineinanderarbeiten der mit dem Unterricht in den einzelnen Sprachen betrauten Lehrer zu danken, das in den höheren Klassen erst recht zur Geltung kommen werde.

Auch im Lateinischen, berichtet er, stehen die Leistungen in UII denen der Schüler alten Systems im wesentlichen kaum nach. Eine Ovidstunde bei Reinhardt begann mit einer Nachübersetzung, die flott und in gutem Deutsch erfolgte. Dann wurde der Abschnitt bei geschlossenen Büchern sprachlich nach Seite der Grammatik, Phraseologie und Stilistik durchgearbeitet, wobei eine recht anerkennenswerte Sicherheit in den Formen zu Tage trat. Hierauf wurde unpräpariert weiter gelesen, die Schüler fanden sich rasch auch in größeren und verwickelten Sätzen zurecht. Dies wird häufig geübt, weil es dazu befähigt, auch größere Satzgefüge leicht zu überblicken, und nicht zu unlauteren Hilfsmitteln verleitet; denn das Aufschlagen und Lernen der Wörter hat erst für die nächste Stunde zu geschehen. Die ganze Stunde trug einen frischen Charakter, man sah den Schülern die Freude des Gelingens an.

Der im Griechischen in UII erreichte Erfolg hat nach der Angabe des Direktors (Jahresbericht 1898, S. 26) die Erwartungen weit übertroffen: die Befürchtung, in diesem Alter sei das Gedächtnis nicht mehr bildsam und aufnahmefähig genug zur Erlernung einer neuen Sprache (sollte das wirklich jemand gemeint haben?), sei ungegründet, es sei im Gegenteil ganz andere Aufgaben zu leisten fähig, als bei Tertianern. Das allgemeine sprachliche Verständnis des Sekundaners erleichtere das Eindringen in die neue Sprache außerordentlich, die Anknüpfung an so zahlreiche Fremdwörter sei eine nicht zu unterschätzende Hilfe beim Vokabellernen, die Formenlehre lasse sich mehr als die irgend einer anderen Sprache so folgerichtig und gesetzmäßig entwickeln, daß es ebenso viel für den Verstand zu begreifen als für das Gedächtnis zu behalten gebe. Der Erfolg sei wesentlich auch dem vortrefflichen Lesebuch mit Vokabular von Herwig zu danken. Im Lateinischen las die UII drei Reden Ciceros, den ganzen Jugurthinischen Krieg, etwa die Hälfte von B. VII des gallischen, 600 Verse aus Ovid; auch im Übersetzen ins Lateinische sollen die Leistungen des allgemeinen Lehrplans erreicht sein. Im

Digitized by Google

Französischen ist die in den unteren Klassen erworbene Gewandtheit des mündlichen Ausdruckes erhalten geblieben, im Schriftlichen zeigte sich eine recht befriedigende Sicherheit und Gewandtheit. — Erfreuliche Ergebnisse im fremdsprachlichen Unterricht, so wird weiter ausgeführt, sind nur dann zu erreichen und festzuhalten, wenn er nach einheitlicher Methode geordnet ist. Vor allem muß die Satzlehre methodisch und in ihren Grundzügen dieselbe sein und die deutsche die Grundlage für alle anderen Sprachen bilden. Dies sei für die Durchführung des Frankfurter Lehrplans unerläßliche Vorbedingung. Dann erst werden die Schüler den rechten Gewinn aus dem Unterricht schöpfen, ein wohlbegründetes Verständnis für die Ausdrucksformen der Gedanken und einen tieferen Einblick in das wunderbare Gebäude der Sprache, der sie befähige, sowohl schärfer zu urteilen über sprachliche Erscheinungen, als auch selbst sich genauer und besser auszudrücken. — Für die Abschlußprüfung sind einige Abweichungen genehmigt worden, z. B. im griechischen Skriptum soll befriedigende Kenntnis der attischen Formenlehre dargelegt werden, jedoch nur solcher Formen, die thatsächlich bei Prosaikern nicht selten vorkommen; Bekanntschaft mit einigen wichtigen syntaktischen Regeln, soweit sie im Lesebuch propädeutisch vorgeführt und in den Übungsstücken eingeübt sind. Mündlich wird auch im Französischen geprüft unter Vorlage einer nicht gelesenen Stelle eines dem Klassenstandpunkt entsprechenden Prosaikers oder einer leichteren Dichterstelle, im Anschluß daran ist eine Probe der Sprechfertigkeit zu geben.

Ein anderer, urteilsfähiger Beobachter, G. Uhlig, konnte 1897 die Leistungen des Goethegymnasiums mit denen des Friedrichs- und des Lessingsgymnasiums vergleichen. Die „für die logische Schulung höchst segensreiche Klarheit über die allgemeinen grammatischen Grundbegriffe und Kategorieen" betreffend, „welche sich ebenso gut am Französischen gewinnen lasse als am Lateinischen", fand Uhlig bei den Schülern der beiden letztgenannten Gymnasien größere Sicherheit (Hum. Gymn. 1898, S. 13 ff.). Um die Leistungen der Schüler im Gebrauch der Muttersprache zu heben, setzt die Reformschule für das Deutsche von VI bis O III je eine Stunde, also fünf im ganzen, mehr an. Aber die Vergleichung in Bezug auf den Grad der Korrektheit und Gewandtheit in kurzen und umfänglicheren Antworten beim Deutschen wie bei anderem Unterricht ergab keine Überlegenheit der Reformschüler über die der zwei anderen Gymnasien. Der Nutzen, den die Kenntnis des Französischen dem späteren Erlernen des Lateinischen bringe, sei verschwindend gering, nicht größer, als etwa beim Englischen; faktisch erfahre die lateinische Etymologie wenig, die Syntax gar keine Förderung dadurch. Die Behauptung, die Reformschule leiste im Verstehen lateinischer Texte am Ende des zweiten Jahres ebenso viel, als die Normalanstalten am Ende des fünften, erschien Uhlig auf Grund einer Vergleichung von acht Berliner Gymnasien unrichtig, so sehr er anerkennt, daß das Frankfurter erreiche, was bei seiner Organisation nur irgend erreichbar sei. In der Joachimsthaler O III wurde nach einer Repetition von Cäsar Bell. gall.



VII 42—44 eine ganze Reihe von nicht ganz leichten Kapiteln vom fünfzigsten an in einer halben Stunde ex tempore übersetzt. Die Frische der Schüler ließ dabei nichts zu wünschen übrig. Die Bedeutung eines einzigen Wortes mußte der Lehrer angeben, sonst halfen die Mitschüler, wenn einmal einem ein Wort fehlte. Die Konstruktionen wurden fast immer sofort richtig erkannt. Das Deutsch war für eine extemporierte Leistung bei den meisten recht gut. Kurz, es zeigte sich hier ein Grad des Wissens und Könnens, gegen den das in der UII des Goethegymnasiums Beobachtete entschieden zurücktrat. Zugleich fiel an den Berliner Gymnasien die Wichtigkeit des Schülermaterials in die Augen: was an einigen z. B. im Griechischen erreicht werden kann, ließ sich an anderen bei weniger geeignetem Material und manchmal zugleich volleren Klassen nicht erzielen, ein Fingerzeig zur Beantwortung der Frage, ob der Frankfurter Lehrplan überall die gleichen Resultate ergeben werde (a. a. O. S. 79 f.).[1] Denn am Goethegymnasium fand Uhlig durchweg mäßige Klassenfrequenz und ein in seiner Mehrheit entschieden über das Mittelmaß hinausragendes Schülermaterial: „stark sind darin die Söhne der kaufmännischen Aristokratie vertreten, die natürlich viel reale und formale Bildung zu Hause gewinnen, und zwar der christlichen wie der jüdischen"; der letzteren waren es am 1. Februar fast 28 Prozent, ein Jahr später 31,3 (99 bei 313); „bei der durchschnittlichen Begabung und frühzeitigeren geistigen Entwickelung der Kinder dieses Stammes wird auch dies als förderlich für die Erzielung guter Unterrichtsresultate anzusehen sein". Auch das Ausscheiden wenig geeigneter Köpfe mag einiges dazu beitragen (S. 11). Der Wetteifer, der in allen Klassen bemerkt werde, sei nicht Resultat des Systems, sondern überall, wo die Mehrzahl aus gut beanlagten Schülern bestehe; auch wirke offenbar die durch die zahlreichen Besuche hervorgebrachte Vorstellung, daß von ihnen etwas Besonderes verlangt werde; die ungenierte Frische sei auch darauf zurückzuführen, daß sie dadurch inspektionsfest geworden seien (S. 89).

Von ganz anderer Seite aus, an der Betrachtung von Höpkens Elementarbuch der lateinischen Sprache (2. A. 1898), das in III der Reformschule in Osnabrück erprobt sein soll, gewinnt F. Hornemann (Neue Jahrbb. II, 1898, S. 545—549) die Überzeugung, daß der neue Unterrichtsgang dem alten nachstehe. Habe nach jenem der Untertertianer alles wirklich und sicher gelernt, so könne er doch von der Formenlehre und Syntax lange nicht so viel, wie ein guter Quartaner nach dem alten System in die UIII mitbringe, auch logisch-grammatisch sei er bedeutend geringer gebildet, da er in der fremden Sprache weit weniger und allzu überwiegend für den einen Zweck, übersetzen zu können, gearbeitet habe. Eine wirkliche, verständnisvolle Kenntnis der fremden Sprache sei doch noch wich-

[1] Schon die Lehrer der Reform-Realschule in Bockenheim klagten, „und augenscheinlich mit Recht", über die geringere intellektuelle Befähigung ihrer Schüler im Vergleich mit den Frankfurtern. Fabian Ware a. a. O. S. 476.

tiger als das Übersetzen. Die starke Abkürzung und die ausschließlich praktische Tendenz des Verfahrens bringe selbst bei scheinbar glänzenden Erfolgen die Gefahr der Ungründlichkeit des Wissens mit sich. (Übrigens lobt er als originellsten und glücklichsten Gedanken des Buches, das den Stoff aus den zwei ersten Büchern des gallischen Krieges nimmt, daß es nur die dritte Person verwende und das Verbum, wie Ahrens, nach Systemen vorführe, so daß sich die Tempora und Modi des Aktiv, Passiv und des Deponens sehr schnell lernen lassen; erst am Ende des Kursus werde die erste und zweite Person eingeführt. Diese Grundsätze, wie den einheitlicher Grammatiken, den Hornemann schon 1888 empfohlen hat, empfiehlt er auch den Schulen des alten Systems zur Anwendung, s. auch seine Arbeit „Parallelgrammatiken" in W. Reins Encykl. Handbuch V, S. 228—262.)

Als Bedingung des Erfolges dieses Systems hatte die „Denkschrift" bezeichnet einen Direktor, der sich voll(!) in die Idee einlebe, und ein Lehrerkollegium, das ihn bereitwillig und verständnisvoll unterstütze. Geheimerat Stauber konstatierte das Zutreffen dieser Bedingung schon 1893 (Abgeordnetenhaus, Sitzung vom 21. Februar: „ein tüchtiger Philologe mit einem für die Sache begeisterten Lehrerkollegium"); er sprach dem Versuch eine eminente soziale Bedeutung zu, aber auch weittragende Wichtigkeit für das ganze deutsche Schulwesen, doch mit dem Zusatz, Preußen würde einen Bruch mit dem ganzen übrigen Deutschland vollziehen, wenn es heute einseitig vorginge. Man wünsche übrigens, der Versuch, den man mit allergrößtem Interesse verfolge, hätte hie und da Nachfolge gefunden. Noch höheres Lob spendete der Minister selbst (Abgeordnetenhaus, Sitzung vom 30. April 1898): „Wir haben in Frankfurt eine ganz außerordentlich tüchtige, besonnene, für die Sache eingenommene, erfahrene, selbstbewußte Leitung und ein Elitelehrerkollegium". Auch der Reformschuljugend wurde — ein in der preußischen Schulgeschichte wohl einzig dastehendes Faktum — Anerkennung vor aller Welt erteilt: der Vertreter des Ministeriums verkündete im Abgeordnetenhause (Sitzung vom 5. Mai 1897), die bis jetzt vortrefflichen Erfahrungen seien nicht zum mindesten zu danken einer hervorragenden Befähigung der Schüler, die nicht überall erwartet werden könnte. Die von ihm an dieses Zeugnis geknüpfte Hoffnung, er werde damit die Schüler nicht eitel machen, wird wohl aus Gründen der gemeinen Psychologie eine leere sein. Im Etat von 1897 war beim Dispositionsfonds gesagt, da an den bisher erreichten befriedigenden Erfolgen besonders günstige Umstände einen großen Anteil haben, so werde der Frankfurter Versuch, auch wenn er zu dem erwarteten günstigen Abschluß gelange, als ein ausreichender Beweis für die ausgedehntere Durchführbarkeit der Pläne nicht erachtet werden können. Man plane, ihn auch an anderen Anstalten zu machen. Dazu sei sorgfältige Auswahl und wiederholte Inspektion nötig, dann eine besondere Ausbildung der Lehrer, die man längere Zeit nach Frankfurt zum Hospitieren schicken müsse; auch müsse man ihre Pflichtstunden herabsetzen, um ihnen die gründliche Vorbereitung für ihre Stunden

zu ermöglichen, und Klassenabteilungen einrichten, da in zu stark besuchten Klassen die Durchführung des neuen Systems zu sehr erschwert würde, auch solche nach dem allgemeinen Lehrplan nebenher zu führen wegen der Vergleichung nützlich wäre. Dazu bedürfe man Hilfskräfte; endlich seien auch neue Lehrmittel zu beschaffen. Es waren dazu 15000 Mark auf etwa 5 Jahre eingestellt. Bis Ende 1897 waren dem Frankfurter Systeme in Preußen gefolgt die Gymnasien in Hannover (Leibnizschule, mit einem Realgymnasium verbunden), das König-Friedrich-Gymnasium in Breslau (mit Beibehaltung von Parallelklassen nach dem Normallehrplan) und das Realgymnasium zum h. Geist ebenda, die Gymnasien in Charlottenburg und Schöneberg bei Berlin (dieses mit einer Realschule verbunden); sodann die Realgymnasien mit Realschulen in Lippstadt, Witten i. W. und Kiel, und das in Barmen; außerhalb Preußens ein Progymnasium mit Realprogymnasium in Ohrdruf (Sachsen-Gotha), das Realgymnasium in Gera (Fürstentum Reuß) mit Nebenklassen nach dem allgemeinen Lehrplan, das Gymnasium und Realgymnasium in Karlsruhe und eines in Dresden (Dreikönigschule). Die Leibnizschule führt den gemeinsamen Unter- und Mittelbau bis zur OIII einschließlich; die Schüler, welche nach der Abschlußprüfung aus UII abgehen, haben also den dürftigen Anfang im Griechischen (8 Stunden) und in der Realabteilung im Englischen (6 Stunden) mitmachen müssen.

Nach Rambohr hat bisher die Reformschule besonders in industriellen und kaufmännischen Kreisen Beifall gefunden, da der größte Teil sich aus Realschulen entwickelt habe, deren Schüler meist diesen Ständen angehören. Bei den akademisch gebildeten Vätern bemerke man im ganzen nur eine platonische Liebe für sie; für Offiziere und Beamte, die mit Versetzungen zu rechnen haben, sei ja auch die Wahl einer bis jetzt nur vereinzelt vertretenen Schule bedenklich. Aber auch aus anderen Gründen habe für diese Kreise das alte Gymnasium eine starke Zugkraft. Nur das Frankfurter sei eine auch in den akademisch gebildeten und sonstigen vornehmen Kreisen gesuchte Schule.

Auf Grund der umfassendsten Kenntnis der in Betracht kommenden Fragen, sowie der Unterrichtseinrichtungen überhaupt und besonders in den skandinavischen Reichen und in der Schweiz verwirft G. Uhlig in der Schrift: Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau (Heidelberg 1892) und in weiteren Untersuchungen (Hum. Gymn. 1891, S. 33—42, 99—127, 1898 S. 1—32, 79—92) die allgemeinen Voraussetzungen der Reformschule, und zeigt die Nichtigkeit der daran geknüpften Hoffnungen, sowie die Übelstände des Lehrplans. Aus dem Grundsatze: vom Leichteren zum Schwereren folge nicht, daß man mit dem Französischen beginnen müsse; erstens sei dies zwar in manchem Betracht leichter, als das Lateinische, aber nicht in jedem; zweitens aber sei erfahrungsgemäß das Lateinische nicht zu schwer für VI, wenn es richtig getrieben werde; erkenne ja auch Reinhardt die ungemeine Lust und Frische an, mit der die Sextaner es treiben. Auch der Direktor der

Realschule zu Geestemünde Eilker bestätigt (Zeitschr. f. lateinlose Sch. VIII, S. 86 ff.), das Französische falle den Schülern der VI und V viel schwerer als das Lateinische, und beide bedeutend schwerer als das Englische. Das letztere müßte nach Uhlig auch vorangehen, wenn der Grundsatz: vom Nahen zum Entfernten auch auf diese Frage anwendbar wäre. Der vom Anschaulichen zum Abstrakten werde in guten lateinischen Lesebüchern schon befolgt. Der neue Weg sei auch deswegen unnatürlicher als der bisherige, weil das Lateinische dem darauf folgenden Französischen eine ungleich bessere Stütze gebe, als das Französische dem Lateinischen, und überhaupt an geistbildender Kraft weit überlegen sei. Dies hat H. Planck auf Grund eigener Erfahrung im Unterricht der drei Sprachen Lateinisch, Französisch und Englisch in U II des Realgymnasiums in Stuttgart nachgewiesen. (Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel, Wiesbaden 1890 — vorher im Programm von 1888 — beiläufig: auch ins Russische übersetzt 1892.) Liege auch, sagt er, in den Tempora und Modi des Französischen eine besondere Feinheit und Folgerichtigkeit, so zeige es doch eine solche Fülle aller rationellen Erklärung spottender Willkürlichkeiten, daß der höhere Wert des Lateinischen unzweifelhaft sei. In dem Grade, in dem sich das Französische den modernen Kultursprachen nähere, nehme sein Bildungswert ab. Im Wortvorrat und -gebrauch, in Formenlehre und Syntax sei ihm das Lateinische vorzuziehen. Eine Schule, welche wissenschaftliche Bildungsanstalt sein wolle, könne zum Mittelpunkt des Unterrichts nur eine solche Sprache wählen, bei der das selbstlose wissenschaftliche Interesse das natürliche, ja einzig mögliche sei, d. h. eine alte. Ebenso einleuchtend sind die am praktischen Unterricht gemachten „Beobachtungen über den Einfluß des Latein im französischen Unterricht" von B. Kommerell (Süddeutsche Blätter für höhere Lehranstalten von K. Erbe, 1897, S. 129 ff.). In einer U II mit gründlichen Kenntnissen in den alten Sprachen, aber geringen im Französischen ergab sich eine bedeutende Förderung der Schulung durch das Lateinische namentlich im Grammatischen, weniger im Gebiete der Wortkunde und noch weniger in dem der Synonymik. Aber nicht sowohl in der unmittelbaren Verwendung lateinischer Wörter, Formen und Satzbildungen liege der Wert des Lateinischen, sondern darin, daß es die verschiedenen Spracherscheinungen so scharf hervortreten lasse, wie wohl keine andere Sprache. Namentlich in Bezug auf das logische Verhältnis der Sätze: für jedes habe das Latein eine besondere Ausdrucksweise oder Partikel; der Schüler müsse also dies Verhältnis sich in jedem Falle klar machen und danach die Übersetzung wählen, statt mechanisch deutsche Konjunktionen durch lateinische zu ersetzen. Darauf beruhe der Vorzug des Lateinischen, eine gute Vorschule für jeden ferneren Sprachunterricht, also auch für den französischen zu sein und überhaupt zu klarem Denken und Ausdruck anzuleiten. — Wer von diesem Verhältnis der lateinischen Sprache überzeugt ist, muß die psychologisch didaktische Berechtigung des neuen Systemes leugnen. Dagegen glaubt J. Ziehen nach-

Digitized by Google

weisen zu können, daß der angehende Obersekundaner der Reformschule annähernd gleiche Kenntnisse im Lateinischen, eine recht aussichtsvolle Grundlage des späteren Ausgleiches der griechischen, im Französischen und Deutschen dagegen ein unbestreitbares Plus vor dem der Normalschulen voraus habe (Jahresber. 1898, S. 10 f.).

Unbestreitbar ist ebenfalls der Nachweis Uhligs, daß die gehofften wohlthätigen Folgen meist nicht zu erwarten seien. Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten würde nicht abnehmen, sondern sich steigern, das beweisen Thatsachen, welche die Wirkung der Einheitsschule in den skandinavischen Reichen und in der Schweiz zeigt: gerade ungeeignete Schüler treten in die gymnasiale Abteilung über; die Überproduktion an Juristen und Ärzten sei noch ärger in Schweden und in der Schweiz, als jetzt schon in Deutschland, ein wahrer Notstand; gerade seit der Einführung der Einheitsschule, sage ein schwedischer Schulmann, sei der Zudrang zu den gelehrten Studien so exorbitant geworden. Fügen wir hiebei zweierlei an. Die schwedische Regierung hat in einer für die badische verfaßten Denkschrift vom 3. Mai 1889 das (selbstverständliche) Zugeständnis gemacht, die Leistungen ihrer Einheitsschule in den alten Sprachen bleiben hinter denen der deutschen Gymnasien zurück; aber statt dies der Aschenbrödelstellung derselben zuzuschreiben, leitet sie es davon ab, daß der neunte Teil aller Unterrichtsstunden auf das Deutsche falle und das Schuljahr nur 32 Unterrichtswochen habe.[1] Zweitens: Der Referent über das Budget des höheren Unterrichtes in Baden, erster Staatsanwalt Frieser erklärte es für bedenklich, „wenn wir Deutsche bei der Stellung, die wir bezüglich der Vorbildung zu gelehrten Berufsarten in der ganzen Welt einnehmen, uns an fremde Erfahrungen anlehnen müßten, an Schweden und an Norwegen und an das, was man dort auf diesem Gebiete versucht habe, wo das Experimentieren ausgeschlossen sein sollte, weil die Fehler, die hier gemacht werden, nicht mehr gut zu machen seien“ (Hum. G. 1890, S. 49 f.). Zumal die fernere Gefolgschaft Norwegen gegenüber wäre gefährlich, seit es auch das Latein aus der Gelehrtenschule verwiesen hat: „Den Enkeln wird ein Hunger ins Land kommen nach einem lebendigen Wort und sie werden dem Andenken ihrer Väter einst fluchen (A. Petersilie I, S. 85). Den Vorteil sodann, den man von der Verlegung der Entscheidung über den Bildungsgang vom neunten in das zwölfte Lebensjahr erhoffe, erklärt Uhlig für fraglich: die Eltern entschließen sich faktisch darüber gar nicht nach der Begabung des Sohnes; auf das Urteil der Schule geben sie gewöhnlich nichts; dies sei schwierig wegen der häufigen Änderung der Leistungsfähigkeit nach dem Abschluß der Pubertät, noch schwieriger würde es, wenn ein so wichtiger Prüfstein, wie das Lateinische, nicht mehr da wäre. Überdies sind hierin die An-

[1] Bedeutsam ist auch, daß „die Studienzeit aller Fakultäten in Schweden ausgedehnter ist als in Deutschland“, bei den künftigen Lehrern durchschnittlich zehn Jahre, so daß sich beim Verlassen der Universität „ihre unvermeidliche Schuldenlast häufig genug auf 6—10000 Kronen beläuft“. J. Wychgram, Deutsche Zeitschr. für ausländisches Unterrichtswesen V (1900), S. 181.

Digitized by Google

sichten verschieden: Hamann nannte eine Entscheidung vor dem siebenzehnten Jahre nicht vernunftgemäß, worauf Mützell erwiderte, darüber lasse sich keine Norm aufstellen, zumal da die über den künftigen äußeren Beruf keineswegs immer mit dem inneren in Harmonie stehen werde (Zeitschr. f. G. W. 1849, S. 39, vgl. auch W. Schrader, Hum. G. 1895, S. 82: meist ist entscheidend der Hinblick auf das Amt des Vaters, die Aussicht auf rasches Fortkommen und Standesehre, Mangel oder Vorhandensein äußerer Mittel u. dgl.). Werde geltend gemacht, daß die Einheitsschule den Übergang von einer Schule auf die andere erleichtere, so entgegnet Uhlig, der von einer lateinlosen Schule auf ein Gymnasium sei überhaupt selten und finde meist, weil er auf innerem Drang beruhe, möglichste Förderung; der umgekehrte Weg werde meist ohne besondere Schwierigkeit gemacht. Wird endlich von sozialer Hinsicht aus hervorgehoben, die Reformschule hebe durch das längere Zusammenbleiben ihrer Schüler gewisse Schranken, die innerhalb der gebildeten Kreise bestehen, ganz oder zum Teil auf (Rambohr S. 3), sie überbrücke nach dem herkömmlichen Ausdruck die Kluft, so scheint diese nicht so gefährlich, wenn nur die religiösen, sittlichen und nationalen Gedanken das Volk zusammenschließen. Nur der wirtschaftliche Vorteil, namentlich die finanziellen Interessen der kleineren Städte, welche wegen einer Minderheit Lateinisch in den Unterklassen haben müssen, könnte vielleicht anerkannt werden; deshalb eben sei der Finanzminister für die Reformschulen. Im Lehrplan endlich, weist Uhlig nach, sei kein didaktischer Grund vorhanden, das Lateinische mit III anzufangen; setzte es in IV und das Griechische in OIII ein, so hätte das Prinzip des Nacheinander nicht in Bezug auf die fakultativen Fächer Englisch und Hebräisch verlassen werden müssen. Die Reformschule wolle VI und V entlasten, die es nicht nötig haben, und belaste die Mittelklassen, denen es wegen der Pubertätsjahre schade. Überbürdung sei die faktische Folge in den skandinavischen Reichen (Geh. Sanitätsrat Graf: selbst die exzessivsten Behauptungen in Deutschland bezüglich der gesundheitsschädlichen Schuleinrichtungen reichen an die Angaben Axel Keys über Schweden nicht heran). Die Zusammendrängung des klassischen Unterrichts schädige seinen erziehenden Einfluß und gestatte keine Vertiefung und Umschau, wie Erfahrungen in der Schweiz beweisen; die Griechen namentlich werden nicht so gelesen werden, daß sich die Schüler völlig hineinarbeiten. (Vgl. J. B. Meyer, Monatsblatt des liberalen Schulvereins 1892, und H. Zimmer, Jahresberichte 1891 IV, S. 21, 1892 VI, S. 16.) Die Hast, mit der hier vorgegangen werden müsse, mache den Eindruck eines Treibhauses, dies bestätige der frühere Direktor der Guerickeschule in Magdeburg, Junge, sowie ein anderer Reformschuldirektor, der sage, es werde mit Dampf gearbeitet. In UII habe die Reformschule 30, in OII und I 31 obligatorische wissenschaftliche Stunden; mit Turnen 33—34, mit Gesang 34—35. Werden sich die Schüler noch an den Wahlfächern Zeichnen, Englisch und Hebräisch beteiligen können? Und werden sie dann nicht überangestrengt sein, da doch

zwei Fächer, die alten Sprachen, sehr intensive Arbeit erfordern? Darunter leiden die anderen Fächer: alte Geschichte in OII habe nur 2, die Mathematik in UII und OI nur 3 Stunden, zu wenig, wenn sie das Komplement des wesentlich anders gearteten historisch-philologischen Denkens sein solle. Kurz, gelange die Reformschule zum Siege, so werde die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Mehrzahl derer, die gelehrten Berufsarten angehören, sicher auf ein niedrigeres Niveau sinken.

Eine teilweise Entlastung wurde auch 1898 in Frankfurt eingeführt, indem man auch für OII und UI die ursprünglich geplanten 3 Stunden Mathematik einsetzte; denn nicht nur die höhere Stundenzahl in IV und III, sondern mehr noch der Umstand, daß die Schulen hier erheblich weniger mit verschiedenartigem Unterrichtsstoff belastet seien, haben nach dem Urteil des Direktors auf dieser Stufe einen viel größeren Erfolg und einen nicht unbedeutenden Vorsprung erreichen lassen. Der eingehend bearbeitete Lehrgang habe seine entschiedenen Vorzüge und werde zu denselben Ergebnissen führen, wie der allgemeine. Außerdem wurde zu jenem Zwecke die Stundenanzahl der beiden alten Sprachen noch etwas verringert (von 16 auf 15, Sommers 8 Stunden Griechisch und 7 Lateinisch, Winters umgekehrt). Es kommen also auf Lateinisch $51\frac{1}{2}$, auf Griechisch $31\frac{1}{2}$, auf Rechnen und Mathematik 35 Stunden und die Gesamtstundenzahl der Klasse II und I ist je 30. Endlich wurde der Grundsatz des zweijährigen Zwischenraumes auch für die beiden Wahlfächer durchgeführt: Englisch und Hebräisch fangen erst in UI an, aber mit 3 Stunden (Programm des Goetheg. 1898).

Auch G. Schulze hat in dem Programm des Collège Français von 1895 S. 29 ff. die Unhaltbarkeit des Systems nachgewiesen. Der Fachinspizient des französischen und englischen Unterrichts an den badischen Gymnasien von Sallwürk ist, wie früher, ein Gegner desselben. W. Schrader nennt es eine krüppelhafte Schulgestalt, die trotz zeitweiliger Gunst an ihrer eigenen Unmöglichkeit und an der Dankbarkeit der Väter gegen ihre eigene Bildungsstätte zu Grunde gehen werde, freilich nicht ohne der Jugend schweren Schaden bereitet zu haben. In der Litteratur und Presse führen meist die Anhänger der Reformschule das Wort, wobei übrigens H. Ziemer bemerkt (Jahresber. 1897, VI, S. 14), ihre Vorträge erscheinen fast immer in zwei oder drei Zeitschriften zugleich; ob es der Männer von Bedeutung, die für diese Bewegung wirken, so wenige gebe? Das Ganze mache einen armseligen Eindruck oder erwecke den Schein, als ob sie nur künstlich über Wasser gehalten würde von wenigen Trägern und Anhängern.

Wer das Frankfurter System als richtig und darum als allgemein verbindlich hinstellen will, muß zuvor folgendes beweisen: Erstens, daß die hohe Bedeutung, die das Französische durch die Stellung als grundlegende Sprache in den Augen der Jugend gewinnen muß, der Hochschätzung der darauf erst folgenden alten Sprachen und ihrer doch auch von den Reformern gewünschten geistigen Wirkung nicht schadet. Zweitens: daß eine so weit getriebene Kenntnis dieser Sprache,

Digitized by Google

zumal angesichts der Wichtigkeit und des Umfanges der übrigen Bildungsaufgaben, heutzutage ein Bedürfnis und es also ein Irrtum ist, zu glauben, für die überwiegende Mehrzahl der mit gymnasialer Bildung ausgerüsteten Deutschen sei jene nur so weit nötig, daß sie die wissenschaftlichen Leistungen der Franzosen im Original verstehen können. Drittens (vgl. dazu G. Wendt im Hum. Gymn. 1899, S. 24): daß das Ziel des Unterrichts, Einführung in das französische Volkstum, mit dem sittlichen Ziel der deutschen Jugendbildung im Einklang steht. Schon vor 50 Jahren hat ein deutscher Mann von hervorragendem Geiste in diesem Sinne Bedenken geäußert (s. o. S. 324). Hat die französische Nationallitteratur seitdem an geistigem und ethischem Gehalte so zugenommen, daß der gebildete Deutsche sie notwendig im Urtext muß lesen können? Ist es z. B. wahr, was G. Ferrero (L'Europa Giovane, 1897) sagt, in der germanischen Litteratur würdige man vorzugsweise die sittlichen Probleme, die mit der Liebe verknüpft seien, bei Balzac, Zola, Flaubert und den Goncourt finde man fast nur Beschreibungen der sinnlichen Liebe? Die Gefahr besteht, es könnte diese tiefe Einführung in das Volkstum der Hauptaufgabe des deutschen Gymnasiums im Wege stehen, der Pflege des nationaldeutschen Denkens und Fühlens, ne Francia capta ferum victorem capiat. Es ist Wahres in dem Satze von L. Majer (Über den Lehrplan für die Gymnasien Württembergs, Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen W. 1897, S. 296 ff.): „Die Zeiten, da wir genötigt waren, Französisch zu lernen, um mit eingeborenen Feinden reden zu können, sind gottlob! vorbei und kehren hoffentlich niemals mehr wieder. Aber auch die Zeiten, da wir Deutschen die Franzosen als Muster für Wissenschaft und Künste brauchten und deshalb ihre Schriftsteller in der Ursprache zu lesen veranlaßt waren, sind vorbei." Nur zu dem Schlusse: „Wir brauchen nun von ihnen in keinem Gebiete mehr zu lernen," wird man sich nicht bekennen dürfen.

Die Prophezeiung: „Die Reformschule wird siegen, sie ist zu bequem für die Eltern," es sei ja kein unberechtigter Wunsch, die Entscheidung über die Zukunft der Söhne erst 3 Jahre später treffen zu müssen (S. Schwarz, Der Schulballast [vorzugsweise in den Realschulen]. Eine Studie über den Erfolg der Schulreform von 1890, Preuß. Jahrbücher 1899, S. 499 und 507) wird hoffentlich die Einsicht der Regierung nicht eintreffen lassen. Aber bemerkenswert ist doch seine Frage, ob es nicht komisch und zugleich traurig sei anzuhören, wie Herren, die bewundernswürdig zwei fremde Sprachen sprechen, diese Kraft einsetzen, um nach allen Regeln der phonetischen Kunst eine tadellose französische und englische Aussprache Jungen beizubringen, die ihre Muttersprache nur im gröbsten Dialekt, nur mit den schlimmsten grammatischen Schnitzern gebrauchen können. Aus Anlaß der Verhandlungen der 45. Versammlung der Philologen und Schulmänner in Bremen (September 1899) hat R. Menge nachgewiesen, daß in kleineren Städten eine volle Reformschule undenkbar und daß ihr Hauptzweck, Erleichterung des Über-

ganges von einer Anstalt zur anderen, gegenwärtig thatsächlich in Frankfurt nicht erreicht werde, weil das Bedürfnis dazu fehle (Lehrproben und Lehrgänge H. 62, Januar 1900, S. 22 ff.). So ist in Wirklichkeit des Oberbürgermeisters Adicke Äußerung im preußischen Herrenhaus (Sitzung vom 31. März 1900) zu verstehen, in den ersten 3 Jahren finden fortwährend Übergänge statt von einer Schule in die andere!

Die Lehrerbildung. Die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898, die an Stelle der vom 5. Februar 1887 am 1. April 1899 in Kraft getreten ist, hat zum Zweck die Feststellung der wissenschaftlichen Befähigung für das Lehramt. Die Prüfungsbehörde ist eine der Königl. Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, die vorwiegend aus Universitätslehrern und Schulmännern zusammengesetzt werden, und deren Vorsitzender ein Schulmann ist. Bedingung zur Zulassung ist das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums und ordnungsmäßiges Studium von 6 Halbjahren an einer deutschen Staatsuniversität. Das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums ist gleichwertig, wenn beabsichtigt wird, die Lehrbefähigung hauptsächlich in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Erdkunde oder in beiden neueren Sprachen nachzuweisen, das einer Oberrealschule, wenn in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern. Für die Mathematik, die Physik und Chemie kann das Studium auf einer deutschen technischen Hochschule bis zu drei, für das Französische und Englische das auf einer ausländischen Hochschule mit der betreffenden Vortragssprache oder der Aufenthalt in den betreffenden Ländern, wenn neben der wissenschaftlichen auch die Beschäftigung mit der sprachlichen Ausbildung nachgewiesen wird, bis zu 2 Halbjahren auf die vorgeschriebene Studiendauer angerechnet werden. Nicht zugelassen wird der Kandidat, wenn er nach den vorgelegten Zeugnissen sein Studium so wenig methodisch eingerichtet hat, daß es als eine ordnungsmäßige Vorbereitung auf den Beruf nicht angesehen werden kann, wobei das Kriterium ist, daß er in der Regel an den für sein Fachstudium wesentlichsten Vorlesungen und Übungen teilgenommen und außerdem mehrere Vorlesungen von allgemein bildendem Charakter gehört haben muß. Der Erlaß von Studienplänen bleibt vorbehalten. Begründete Zweifel hinsichtlich der sittlichen Unbescholtenheit bedingen ebenfalls Nichtzulassung.

Die Prüfung zerfällt in eine allgemeine und eine Fachprüfung, beide schriftlich und mündlich; in beiden ist dem Unterrichtsbedürfnisse der höheren Schulen Rechnung zu tragen. 1. In der allgemeinen Prüfung ist die erforderliche allgemeine Bildung nachzuweisen in Philosophie, Pädagogik und deutscher Litteratur, von Kandidaten, welche einer der christlichen Kirchen angehören, auch in der Religionslehre. Der Kandidat hat zu bekunden: in der schriftlichen Hausarbeit nicht

bloß ausreichendes Wissen und verständnisvolles Urteil über den Gegenstand, sondern auch, daß er einer sprachrichtigen, logisch geordneten, klaren und hinreichend gewandten Darstellung fähig ist; mündlich in der Religionslehre, daß er mit Inhalt und Zusammenhang der h. Schrift bekannt ist, einen allgemeinen Überblick über die Kirchengeschichte hat und die Hauptlehren seiner Konfession kennt; in der Philosophie, daß er mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Geschichte und mit den Hauptlehren der Logik und Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat; in der Pädagogik, daß er ihre philosophischen Grundlagen, sowie die wichtigsten Erscheinungen in ihrer Entwickelung seit dem 16. Jahrhundert kennt und bereits einiges Verständnis für die Aufgaben seines Berufes gewonnen hat; in der deutschen Litteratur, daß ihm deren allgemeiner Entwickelungsgang namentlich seit dem Beginn ihrer Blüteperiode im 18. Jahrhundert bekannt ist, und daß er nach dem Abgang von der Schule zu seiner Fortbildung bedeutendere Werke dieser Zeit mit Verständnis gelesen hat. Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der Religionslehre, der philosophischen Propädeutik oder im Deutschen nachweisen, wird die allgemeine Prüfung darin erlassen.

2. Gegenstände der Fachprüfung sind nach Wahl des Kandidaten: 1. Christliche Religionslehre, 2. philosophische Propädeutik, 3. Deutsch, 4. und 5. Lateinisch und Griechisch, 6. Hebräisch, 7. und 8. Französisch und Englisch, 9. und 10. Geschichte und Erdkunde, 11. reine und 12. angewandte Mathematik, 13. Physik, 14. Chemie nebst Mineralogie, 15. Botanik und Zoologie. Dazu betreffenden Ortes 16. Polnisch und 17. Dänisch. Es müssen aber immer mindestens zwei Fächer gewählt werden, außer den unter 4 und 5, 7 und 8, 9 und 10 als zusammengehörig bezeichneten: Religion und Hebräisch (in diesen vier Verbindungen kann an die Stelle je eines Faches auch Deutsch treten), reine Mathematik und Physik (die angewandte nur im Anschluß an die reine), Chemie nebst Mineralogie oder statt der letzteren Botanik und Zoologie. Mit Ausnahme der philosophischen Propädeutik, des Hebräischen und der angewandten Mathematik hat die Lehrbefähigung in jedem Fache zwei Stufen: eine für die Klassen von VI—U II, die andere auch für O II und I, welche letztere voraussetzt, daß der Kandidat auch den Forderungen bei der ersten entsprochen hat. Anforderungen im einzelnen: Religion evangelischer Konfession. a) Zweite Stufe: Vertrautheit mit der biblischen Geschichte Alten und namentlich Neuen Testaments auf Grund eingehender Beschäftigung mit der h. Schrift; neben allgemeiner Bibelkunde Bekanntschaft mit den biblischen Altertümern; Kenntnis der Geschichte der alten Kirche in den ersten Jahrhunderten und der Reformation; sicheres Verständnis der Einrichtungen der evangelischen Kirche und ihrer Lehre nach den Bekenntnisschriften, besonders des lutherischen, bezw. Heidelberger Katechismus und der Augustana, namentlich auch Vertrautheit mit den Unterscheidungslehren; Bekanntschaft mit der Ordnung des Kirchenjahres, dem evangeli-

schen Kirchenliebe und der Liturgie. b) Erste Stufe überdies: Die durch das Studium der Einleitungswissenschaft, der biblischen Theologie und der wissenschaftlichen Exegese erworbene Befähigung, die h. Schrift, und zwar das Neue Testament griechisch, zu erklären; eine auf der Übersicht der kirchengeschichtlichen Entwickelung beruhende Bekanntschaft mit der gegenwärtigen evangelischen Kirche nach Bekenntnis und Verfassung in ihrem Unterschied von anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften, Kenntnis der Glaubens- und Sittenlehre, insbesondere auch nach ihrer geschichtlichen Entwickelung, und die Fähigkeit, sie biblisch zu begründen und einfach und klar darzulegen. Katholischer Religionsunterricht. a) Vertrautheit mit der biblischen Geschichte des Alten und namentlich des Neuen Testaments; Bibelkunde und Bekanntschaft mit den h. Altertümern des Volkes Israel; eingehendere Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Kirchengeschichte; Vertrautheit mit der Begründung der katholischen Glaubens- und Sittenlehre nach dem römischen Katechismus; tieferes Verständnis des Kirchenjahres, welches zur Einführung der Schüler in den Kreis der einzelnen Festkreise befähigt. b) Überdies: die durch das Studium der Einleitungswissenschaft, sowie der biblischen Geschichte und Theologie erworbene Befähigung, vorgelegte Stellen des Neuen Testaments nach dem Urtexte zu erklären; Fähigkeit, Aufgaben aus der Glaubens- und Sittenlehre unter Rücksicht auf die positive und apologetische Begründung der katholischen Lehre einfach und klar zu behandeln; Kenntnis der Geschichte der katholischen Kirche und der Entwickelung ihrer Lehre im Unterschied von anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften und die Fähigkeit, die Bedeutung der maßgebenden Thatsachen und Persönlichkeiten für die Gesamtentwickelung der christlichen Kirche darzulegen. Philosophische Propädeutik (nur eine Stufe): Die Kandidaten müssen den Anforderungen an die philosophische Vorbildung in der allgemeinen Prüfung, namentlich auch in der Hausarbeit, deren Thema aus dem Gebiet der Philosophie zu entnehmen ist, durchaus befriedigend genügen, und bei einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte der Philosophie und die Aufgaben ihrer Hauptgebiete eingehende Kenntnis wenigstens eines von diesen oder eines der wichtigsten philosophischen Systeme besitzen und die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen darthun. Deutsch: a) Sichere Kenntnis der neuhochdeutschen Elementargrammatik und Bekanntschaft mit der Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache; eingehendere Beschäftigung mit klassischen Werken der neueren Litteratur, insbesondere aus ihren für die Jugendbildung verwendbaren Gebieten, und Übersicht über den Entwickelungsgang der neuhochdeutschen Litteratur; außerdem Bekanntschaft mit den Grundzügen der Rhetorik, Poetik und Metrik, sowie mit den für die Schule wichtigen antiken und germanischen Sagen. b) Überdies: eine Beherrschung des Mittelhochdeutschen, welche befähigt, leichtere Werke ohne Schwierigkeit zu lesen und mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu erklären; eine wenigstens für die mittelhochdeutsche und neuere Zeit auf ausgedehnterer Lektüre beruhende Kenntnis

des Entwickelungsganges der gesamten deutschen Litteratur; Vertrautheit mit der Poetik und deutschen Metrik, sowie mit denjenigen Lehren der Rhetorik, deren Kenntnis für die Anleitung zu deutschen Aufsätzen in den Oberklassen erforderlich ist; dazu nach Wahl des Kandidaten entweder Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der historischen Grammatik und Kenntnis der Elemente des Gotischen oder Althochdeutschen, oder die Lehrbefähigung für philosophische Propädeutik. Lateinisch und Griechisch: a) Sichere Kenntnis der lateinischen und griechischen Grammatik und Übung im schriftlichen Gebrauche beider Sprachen bis zur Fertigkeit, angemessene Vorlagen grammatisch richtig und im Lateinischen auch ohne erhebliche stilistische Mängel zu übertragen; die auf planmäßiger und gründlicher Lektüre beruhende Fähigkeit, Abschnitte aus den für die II geeigneten Schriftstellern mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen und, von besonders schwierigen Stellen abgesehen, geläufig zu übersetzen; Bekanntschaft mit der griechischen und römischen Geschichte, einschließlich der der Litteratur, mit den Altertümern, der Mythologie und der Metrik insoweit, daß der Kandidat zur Erklärung der Schriftsteller der Mittelstufe auch nach diesen Seiten das Wesentliche beibringen und für die Vorbereitung auf den Unterricht gute Hilfsmittel mit Verständnis benützen kann. b) Überdies: zusammenhängende und wissenschaftlich begründete Kenntnisse in der Grammatik; Fertigkeit im freien schriftlichen Gebrauche der lateinischen, grammatische Sicherheit in dem der griechischen Sprache, Übung im Lateinsprechen; Belesenheit in den Klassikern, besonders den zur Lektüre gehörigen, bei wissenschaftlicher Schulung in der Methode der Erklärung; Vertrautheit mit der Metrik der zu lesenden Dichter, nebst Übung im angemessenen Vortrage der Verse; Kenntnis der allgemeinen Entwickelung der griechischen und römischen Litteratur, namentlich ihrer Blütezeiten; eine zu wissenschaftlicher Fortbildung befähigende Bekanntschaft mit den Hauptperioden der griechischen und römischen Geschichte, den Staatseinrichtungen, dem privaten Leben, der Religion und Sage, sowie der Philosophie; Vertrautheit mit der Archäologie, soweit sie nötig ist, um durch sachkundige Behandlung zweckmäßig ausgewählter Anschauungsmittel den Unterricht wirksam zu unterstützen; Überblick über den Entwickelungsgang der Philologie. Hebräisch: Sichere, wissenschaftlich zusammenhängende Kenntnis der Formenlehre und Syntax und einiger Umfang der Lektüre geschichtlicher, poetischer und prophetischer Schriften; Fähigkeit, eine nicht zu schwierige Stelle des Alten Testaments in punktiertem Texte mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen und richtig zu übersetzen; Bekanntschaft mit den Hauptpunkten der Geschichte Israels und der alttestamentlichen Einleitungswissenschaft; richtige und deutliche Handschrift. Französisch und Englisch (die Anforderungen sind gleichlautend mit wenigen Abweichungen): a) Kenntnis der Elemente der Phonetik, richtige und zu fester Gewöhnung gebrachte Aussprache; Vertrautheit mit der Formenlehre und Syntax, sowie der elementaren Synonymik; Besitz eines ausreichenden Schatzes an Worten und Wendungen und

einige Übung im Sprechen; Einsicht in den neufranzösischen Versbau (fehlt für Englisch) und Übersicht über den Entwickelungsgang der Litteratur seit dem 17. Jahrhundert (für Englisch: seit Shakespeare), aus der einige Werke der hervorragendsten Dichter und Prosaiker, auch der neuesten Zeit, mit Verständnis gelesen sein müssen; Fähigkeit zu sicherer Übersetzung der gewöhnlichsten Schriftsteller ins Deutsche und zu einer von gröberen sprachlich-stilistischen Verstößen freien schriftlichen Darstellung in der fremden Sprache. b) Für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache nicht bloß volle grammatische Sicherheit bei wissenschaftlicher Begründung der grammatischen Kenntnisse, sondern auch umfassendere Vertrautheit mit dem Sprachschatze und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks, sowie eine für alle Unterrichtszwecke ausreichende Gewandtheit in dessen Handhabung; übersichtliche Kenntnis der Entwickelung der Sprache, der französischen seit ihrem Hervorgehen aus dem Lateinischen, für welches Kenntnis der Elementargrammatik nachzuweisen ist, nebst der Fähigkeit, einfache Schulschriftsteller, wie Cäsar, wenigstens in leichteren Stellen richtig aufzufassen und zu übersetzen, im Englischen von der altenglischen Periode an; Kenntnis der allgemeinen Entwickelung der Litteratur, mit eingehender Lektüre einiger hervorragenden Schriftwerke aus früheren Perioden wie aus der Gegenwart; Einsicht in die Gesetze des Versbaues älterer und neuerer Zeit; Bekanntschaft mit der Geschichte Frankreichs oder Englands, soweit sie für die sachliche Erläuterung der gebräuchlichen Schulschriftsteller erforderlich ist. Minder eingehende Kenntnisse der Entwickelung der Sprache können durch besonders tüchtige Kenntnis der neueren Litteratur nebst hervorragender Beherrschung der gegenwärtigen Sprache ausgeglichen werden. Geschichte: a) Eine auf geordneten geographischen und chronologischen Kenntnissen beruhende sichere Übersicht der weltgeschichtlichen Begebenheiten, besonders der griechisch-römischen, deutschen und preußischen Geschichte; Bekanntschaft mit der Entwickelung der Verfassungsverhältnisse in Sparta, Athen und Rom, namentlich aber in Deutschland und Preußen; übersichtliche Kenntnis der preußischen Staats- und der deutschen Reichsverfassung; Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten neueren vaterländischen Geschichtswerke. b) Überdies: genauere Bekanntschaft mit dem Entwickelungsgange der Weltgeschichte und Verständnis für Zusammenhang und innere Beziehungen der Ereignisse; Darlegung eingehenderer, auch auf Verfassung und Kulturgeschichte sich erstreckender Kenntnisse bezüglich des Altertums in der griechisch-römischen, bezüglich des Mittelalters und der Neuzeit hauptsächlich in der vaterländischen Geschichte; Kenntnis und Verständnis der wichtigsten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen seit dem Ende des 30jährigen Krieges; Bekanntschaft mit den für die Hauptgebiete wichtigsten Geschichtsquellen und Grundsätzen für ihre Verwertung, sowie mit den litterarischen Hilfsmitteln der Geschichtswissenschaft und hervorragenden Werken neuerer Geschichtsdarstellung. Erdkunde: a) Sicherheit in den grundlegenden Kenntnissen in der mathematischen, physischen und politischen Erdkunde und in der Topik der Erdober-

fläche; übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Entdeckungen und der wichtigsten Richtungen des Welthandels in den verschiedenen Zeitabschnitten, besonders auch der Entwickelung der deutschen Kolonieen; Vertrautheit mit dem Gebrauche des Globus, des Reliefs und der Karten; Fähigkeit, die Grundthatsachen der mathematischen Erdkunde an einfachen Lehrmitteln zur Anschauung zu bringen, und einige Fertigkeit im Entwerfen von Kartenskizzen. b) Überdies: Vertrautheit mit den Lehren der mathematischen Erdkunde und, soweit diese sich mit Hilfe der Elementarmathematik begründen lassen, auch mit deren Beweisen; Kenntnis der physikalischen und der wichtigsten geologischen Verhältnisse der Erdoberfläche; zusammenhängendes Wissen in der politischen Erdkunde der Gegenwart; Übersicht über die räumliche Entwickelung der Kulturstaaten und Bekanntschaft mit den Hauptthatsachen der Völkerkunde. Reine Mathematik: a) Sichere Kenntnis der Elementarmathematik und Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene, besonders den Haupteigenschaften der Kegelschnitte, sowie den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung. b) Überdies: eine solche Bekanntschaft mit den Lehren der höheren Geometrie, Arithmetik und Algebra, der höheren Analysis und der analytischen Mechanik, daß der Kandidat eine nicht zu schwierige Aufgabe selbständig bearbeiten kann. Angewandte Mathematik. Außerdem: Kenntnis der darstellenden Geometrie bis zur Lehre von der Zentralprojektion einschließlich und entsprechende Fertigkeit im Zeichnen; Bekanntschaft mit den mathematischen Methoden der technischen Mechanik, insbesondere der graphischen Statik, mit der niederen Geodäsie und den Elementen der höheren nebst Theorie der Ausgleichung der Beobachtungsfehler. Physik: a) Kenntnis der wichtigeren Erscheinungen und Gesetze aus dem ganzen Gebiet und Befähigung, diese Gesetze mathematisch zu begründen, soweit es ohne höhere Mathematik möglich ist; Bekanntschaft mit den für den Unterricht erforderlichen Instrumenten und Übung in ihrer Handhabung. b) Überdies: genauere Kenntnis der Experimentalphysik und ihrer Anwendungen; Bekanntschaft mit den grundlegenden Untersuchungen auf einem der wichtigeren Gebiete der theoretischen Physik und allgemeine Übersicht über deren Gesamtgebiet. Chemie nebst Mineralogie. a) Kenntnis der chemischen Verbindungen und der wichtigsten Theorien über ihre Konstitution; Bekanntschaft mit Darstellung, Eigenschaften und anorganischen Verbindungen der wichtigeren Elemente mit ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur und mit dem Wichtigsten aus der chemischen Technologie; Übung im Experimentieren; dazu Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Mineralien hinsichtlich ihrer Krystallform, ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften und ihrer praktischen Verwertung, sowie den wichtigsten Gebirgsarten und geologischen Formationen, besonders Deutschlands. b) Überdies: eingehendere Bekanntschaft mit der anorganischen Chemie und denjenigen Verbindungen in der organischen, welche für die Physiologie oder die Technik von hervorragender Bedeutung sind, sowie Kenntnis der wichtigsten chemischen Theorieen und Methoden,

Digitized by Google

Fertigkeit in der qualitativen und genügende Übung in der quantitativen Analyse mit Einschluß der organischen Elementaranalyse. Botanik und Zoologie: a) Eine auf eigener Anschauung beruhende Kenntnis der häufiger vorkommenden Pflanzen und Tiere aus der Heimat und besonders charakteristischer Formen aus fremden Ländern; Bekanntschaft mit der Anatomie und den Grundlehren der Physiologie des menschlichen Körpers unter Berücksichtigung der Gesundheitspflege; Überblick über die Systematik des Pflanzen- und Tierreichs; Kenntnis der wichtigsten natürlichen Familien, auch einiger Vertreter der niederen Pflanzenwelt, sowie der wichtigsten Ordnungen der Wirbel- und Gliedertiere, auch einzelner Vertreter der übrigen Tierwelt und ihrer geographischen Verbreitung; Bekanntschaft mit den Grundlehren der Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen und Einblick in den Bau und das Leben der Tiere; dazu einige Übung im Zeichnen von Pflanzen und Tierformen. b) Überdies: eingehendere Bekanntschaft mit den Lehren der Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen und Tiere, sowie mit der Systematik des Pflanzen- und Tierreiches; umfassendere Kenntnis der Anatomie und Physiologie des Menschen. Die Lehrbefähigung für die erste Stufe wird schon dann zuerkannt, wenn sie für eines der beiden Fächer nachgewiesen ist. Polnisch: a) Sicherheit in der Grammatik der heutigen Sprache; Kenntnis des Entwickelungsganges der Litteratur und eine durch eigene Lektüre erworbene Bekanntschaft mit den hervorragendsten Werken, namentlich des 16. und von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an; Fähigkeit, sich schriftlich fehlerlos auszudrücken, und die für die Leitung der Sprechübungen erforderliche Fertigkeit im Sprechen. b) Überdies: außer ausgedehnterer Belesenheit die auf Bekanntschaft mit den wichtigsten Thatsachen der altslovenischen Laut- und Formenlehre begründete Einsicht in den Gang der Laut- und Formenentwickelung der polnischen Sprache und Vertrautheit mit ihren Wortbildungen und -bedeutungen in der Gegenwart. Dänisch: a) Kenntnis und grammatisches Verständnis derjenigen Formen, deren die gebildeten Dänen sich in Rede und Schrift bedienen; Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich im wesentlichen richtig auszudrücken; eingehendere, auf eigener Lektüre beruhende Kenntnis der Litteratur seit Holberg und Bekanntschaft mit der sogenannten Provindslove und Kaempeviser (Folkeviser) aus der älteren Zeit. b) Überdies: diejenige Bekanntschaft mit dem Verhältnisse der dänischen Sprache zur hoch- und niederdeutschen, welche erforderlich ist, um das Verständnis der gegenwärtigen Form der dänischen Sprache wissenschaftlich zu vertiefen.

Für die schriftlichen Hausarbeiten erhält der Kandidat zwei Aufgaben, die eine aus den Gebieten der allgemeinen, die andere aus einem der Fächer der Fachprüfung, für welche er die Befähigung für die erste Stufe nachweisen will. Wünsche desselben bezüglich der Wahl des Gebietes, aus dem die Aufgaben entnommen werden, sind thunlichst zu berücksichtigen. Die Arbeiten aus der klassischen Philologie sind lateinisch, die aus den neueren Sprachen in diesen, die anderen

deutsch abzufassen. Die Frist beträgt 16 Wochen, kann aber auf ein mindestens 8 Tage vor Ablauf dieser eingereichtes Gesuch um ebensoviel verlängert werden; weitere Verlängerung kann nur der Minister genehmigen. Der Kandidat hat zu versichern, daß er die Arbeit selbständig gefertigt und andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht gebraucht hat. Erweist sich dies sogleich als unwahr, so tritt Zurückweisung, wird es erst nach Aushändigung des Zeugnisses entdeckt, disziplinarische Verfolgung ein. Eine Druckschrift kann als Ersatz einer der beiden Hausarbeiten angenommen werden, eine approbierte Doktordissertation ohne weitere Prüfung, wenn sie nach ihrem Gegenstand als Ersatz gelten kann. Der Prüfungsausschuß kann in allen Fächern der Fachprüfung eine Klausurarbeit (höchstens 3 Stunden) anfertigen lassen; für die fremden Sprachen ist dies Regel. Die Bekanntschaft mit den physikalischen Instrumenten ist durch Ausführung einiger leichteren Versuche, die Übung in chemischen Arbeiten durch eine Analyse darzuthun, falls nicht durch amtliche Zeugnisse der Nachweis beigebracht ist. Entsprechend betreffs der Benutzung erdkundlicher Anschauungsmittel. Zur Feststellung der Übung im Entwerfen von Kartenskizzen, im geometrischen Zeichnen und im Darstellen von Pflanzen- und Tierformen sind den Hausarbeiten selbständige Zeichnungen beizulegen.

Bei beiden Prüfungen sollen in der Regel drei Mitglieder des Prüfungsausschusses, einschließlich des Leiters, zugegen sein, in der allgemeinen höchstens vier, in der Fachprüfung nur zwei Kandidaten vereinigt werden. Die in den neueren Fremdsprachen sind soweit in diesen zu führen, daß die Fertigkeit des Kandidaten im mündlichen Gebrauch ermittelt wird. Gehen die Leistungen eines Kandidaten in der allgemeinen Prüfung über die Anforderungen erheblich hinaus, so kann ihm in dem betreffenden Fache die Lehrbefähigung zuerkannt werden.

Nach dem gesamten Ergebnis der schriftlichen und der mündlichen Prüfung wird das Zeugnis: Genügend bestanden, Gut bestanden, Mit Auszeichnung bestanden erteilt; letzteres dann, wenn der Kandidat mindestens in zwei Prüfungsfächern die Lehrbefähigung für die erste Stufe bestanden hat. Ist die Prüfung nicht bestanden, so kann in längstens 2 Jahren um eine Wiederholung der ganzen Prüfung, ist sie teilweise nicht bestanden, um eine Ergänzungsprüfung nachgesucht werden; eine nochmalige Zulassung hängt von der Genehmigung des Ministers ab. Innerhalb der 6 auf die bestandene Prüfung folgenden Jahre kann eine Erweiterungsprüfung nachgesucht werden, um noch für andere Fächer die Lehrbefähigung nachzuweisen, oder die bereits zuerkannte zu vervollständigen, falls das zuständige Provinzialschulkollegium die Zulassung befürwortet.

Examinierte Theologen erhalten die Lehrbefähigung, wenn sie in einer nur mündlichen, die Bedürfnisse der Schule betreffenden Prüfung ihre Befähigung für den Religionsunterricht auf der ersten Stufe, ferner durch eine schriftliche Klausurarbeit und mündliche Prüfung im Hebräischen und eine Lehrbefähigung noch in

einem der bei der allgemeinen Prüfung oder der Fachprüfung unter 2—5, 7—11, 13—15 aufgeführten Fächer nachweisen. Nur wenn sie neben der Lehrbefähigung in der Religion und im Hebräischen eine weitere für die erste Stufe nachsuchen, kommt eine schriftliche Hausarbeit dazu.

Die Gebühren für die vollständige Prüfung betragen 50 Mark.

Diese Prüfungsordnung mit ihrer Angabe der geforderten Kenntnisse ist die Norm für die Einrichtung des wissenschaftlichen Studiums auf der Universität. Hier machen namentlich die auf die allgemeine Prüfung berechneten Studien gewisse Schwierigkeiten. Für die Pädagogik hat W. Schrader Grundzüge der nötigen Einrichtungen aufgestellt (Lehrproben und Lehrgänge 1897 H. 53). Da die künftigen Lehrer vor allem auf ihre höchste und schwierigste Aufgabe, die Bildung des einheitlichen Geistes und die zusammenklingende Entwickelung seiner Kräfte in systematischer Vollständigkeit und Abfolge hinzuweisen und die hieraus fließenden Grundsätze bis in ihre Anwendung zu verfolgen sind, so kann hier nur ein Schulmann wirken, der eine im wahren und hohen Sinne allgemeine Bildung, philosophische Schulung und religiöse Gesinnung besitzt und mit der Leitung einer höheren Schule vertraut ist. Also ein erprobter Direktor soll im Nebenamt den pädagogischen Lehrauftrag erhalten und lesen a) ein Semester (2—3stündig) Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens seit dem 15. Jahrhundert; als Einleitung die Schulordnungen und Unterrichtsmittel der scholastischen Zeit: probeweise Mitteilung der Schriften Eberhardts von Bethune, Alexanders de villa Dei, des Murmellius; dann unter wesentlicher Beschränkung auf Deutschland und die Niederlande der Einfluß des Humanismus auf den Unterricht; sodann genauer die Hauptsysteme und Lehrmittel bis in die neueste Zeit (Grammatiken von Ruddimann und Lange, von Melanchthon, Buttmann, Curtius); zum Schluß eine Statistik des heutigen Schulwesens und Einführung in die Schulgesetze und Schulbehörden. b) Ein Semester (3—4stündig) Darstellung der Unterrichts- und Erziehungslehre: allgemeine psychologische und ethische Entwickelungsgesetze, Lehre von der sittlich-religiösen Behandlung der Jugend und den Zuchtmitteln, Berufspflichten des Lehrers, Didaktik der Unterrichtsfächer bis zur Einführung in die jetzigen Lehrpläne und Unterrichtsbestimmungen in den bedeutendsten deutschen Staaten. Der Vortrag ist durch Bezug auf das frühere wie das jetzige Unterrichtsleben, die Ziele und Eigentümlichkeiten der verschiedenen Schularten, die Bedeutung geschichtlich hervorragender Schulen zu erläutern. c) Daran sollen sich Übungen schließen (1stündig), in denen der Professor zunächst selbst Musterbilder für die schulmäßige Behandlung sowohl einzelner Schriftsteller, als ausgewählter Abschnitte aus der Religion, der Geschichte, auch, wenn er kann, der Mathematik vorführt, z. B. nicht allein eine horazische Ode erklärt, sondern die didaktischen Gesichtspunkte angiebt, nach denen überhaupt die Erklärung unter Hinweis auf die Verwandtschaft und den Fortschritt in den Gedichten ähnlichen Inhaltes, die Entwickelung des Dichters

selbst, die Zeitumstände erfolgen soll. Dies werde namentlich für die zusammenfassenden und vergleichenden Wiederholungen und vor allem für die geistige Anregung der Schüler fruchtbar sein, welche in den Banden der Einzelerklärung festgehalten, eben das einzelne leicht leblos und langweilig finden. Ähnliches gelte für die Bilder aus dem griechischen und römischen Staatsleben, für Gestaltung und Bedeutung der mittelalterlichen Kirche, für einfache Erscheinungen des nationalen Wirtschaftslebens aus dem späteren Mittelalter, dem Zeitalter der Entdeckungen, der Fürstensouveränität, der nationalen Kriege; aber auch auf die Erweiterung und die veränderte Gestalt des pythagoräischen Satzes in den verschiedenen Gebieten der Schulmathematik, die Übersetzung geometrischer Ausdrücke in arithmetische Formeln u. dgl. wäre hinzuweisen. In der zweiten Hälfte des Halbjahres ist die Selbstthätigkeit der Studenten für die Lösung geschickt, namentlich prägnant gewählter Unterrichtsaufgaben an der Hand der einschlagenden Litteratur in Anspruch zu nehmen, sie sollen den Umfang und die Bewegung des Unterrichtes bei den vorgelegten Aufgaben sich klar zu machen und zusammengefaßt zu schildern suchen. Der Besuch einiger Unterrichtsstunden bei tüchtigen Lehrern einer höheren Schule ist nicht notwendig, aber zulässig.

Eine Hodegetik des akademischen Studiums hält auch Schrader für notwendig (1stündig); sie ist es um so mehr, da ja ein nicht geordneter Studiengang als Grund zur Zurückweisung von der Prüfung gilt. Ein Studienplan für die Mathematik ist von der Göttinger Universität aufgestellt worden (s. Hoffmanns Zeitschr. f. mathem. u. naturk. Unterricht, 23, S. 540). Für die neueren Sprachen giebt einigen Anhalt die Verfügung vom 8. Juli 1897 über die Lehrverpflichtungen der Lektoren für neuere Sprachen (zum Teil geborene Franzosen und Engländer): sie sollen die Ausbildung der Studierenden im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprachen nach besten Kräften fördern und dazu Übungen aller Art anstellen, und zwar im Einverständnis mit den Seminardirektoren; sie haben wöchentlich mindestens 6 Stunden zu halten, zwei davon unentgeltlich, die übrigen zu einem nicht höheren Satze als 5 Mark wöchentlich.

W. Rein sieht in Schraders Vorschlag zwar einen Fortschritt auf dem Gebiet der Lehrerbildung, sonst aber den „Ausdruck eines rückwärts gewandten Propheten"; es handle sich an den Universitäten um höhere Dinge, um eine von ethischen und psychologischen Grundlagen ausgehende, vielseitige Erfassung der gesamten Erziehungs- und Bildungsprobleme, die das Volksleben der Gegenwart in seiner Vielgestaltigkeit umfasse. Gewiß ist auch dies eine Aufgabe.

Nach bestandener Prüfung hat sich der Kandidat behufs der Erwerbung der Anstellungsfähigkeit einer 2jährigen praktischen Vorbereitung zu unterziehen in einem Seminar- und einem Probejahr. Das erstere kann an einem der Universitäts- oder der mit einer höheren Lehranstalt verbundenen Seminare verbracht werden. Diese Einrichtung wählte der Minister von Goßler, nicht die

einer Zentralanstalt, weil er fürchtete, bei dieser würde die Verwendung vieler Praktikanten in der Übungsschule schaden. Die von Geheimrat Stauder verfaßten und den Provinzialschulkollegien und hervorragenden Direktoren und Schulmännern zur Begutachtung vorgelegten „Grundzüge der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten" vom 15. März 1890 bestimmen, daß die sich meldenden Kandidaten vom Provinzialschulkollegium in Gruppen von in der Regel sechs Teilnehmern jährlich einer höheren Anstalt zugewiesen werden (zu Ostern oder zu Michaelis). Kandidaten, gegen deren sittliche Unbescholtenheit erhebliche Zweifel vorliegen, sind mit Genehmigung des Ministers zurückzuweisen. Für die Wahl der Anstalt ist hauptsächlich das Vorhandensein geeigneter Lehrkräfte, unter denen der Direktor sich befinden muß, entscheidend. Der Zweck des Seminarjahres ist geordnete theoretische Unterweisung in der Erziehungs- und Unterrichtslehre, insbesondere in der Methode der einzelnen Fächer, sowie Darbietung vorbildlichen Unterrichts und Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen. Dies soll erreicht werden a) durch wöchentliche, mindestens 2stündige, planmäßig geordnete pädagogische Besprechungen des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer über die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der Schule und besonders auf das Unterrichtsverfahren in den Hauptfächern mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik (seit dem 16. Jahrhundert), durch Regeln für die Vorbereitung auf die Stunden und die Leistungen der Seminaristen in diesen durch Referate über vorgelegte schriftliche Arbeiten pädagogischen oder schultechnischen Inhalts, durch eine schriftliche Arbeit über eine gegebene konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe; b) durch Besuch der Unterrichtsstunden des Direktors oder anderer Lehrer, event. auch in Volksschulen oder Lehrerseminaren; c) vom 2. Vierteljahr an durch Unterrichtsversuche der Kandidaten nach Anweisung 2—3 Stunden wöchentlich; d) durch Anleitung zum Gebrauch besonderer Unterrichtsmittel, vorzüglich für Naturwissenschaften und Geographie; e) durch Teilnahme an den Konferenzen und Klassenprüfungen; f) an der Aufsicht über Arbeits-, Spielstunden, Turnunterricht und Schulausflüge; g) an den regelmäßigen Klassenprüfungen und Lehrerkonferenzen 4 Wochen vor Ablauf des Jahres berichtet der Direktor, der mit den beauftragten Lehrern die Verantwortlichkeit für die planmäßige Unterweisung und Übung der Kandidaten trägt, an das Provinzialschulkollegium über die Führung und Thätigkeit derselben, das von jedem bekundete Streben und die erreichte Stufe der praktischen Ausbildung, unter Beifügung der Arbeiten. Solchen Kandidaten, welche das Provinzialschulkollegium in Übereinstimmung mit dem Direktor für ungeeignet zum Lehrerberuf hält, hat es zu raten, von der begonnenen Laufbahn Abstand zu nehmen.

Danach legen die Kandidaten an einer höheren Anstalt ohne Seminar, welche vom Provinzialschulkollegium mit Berücksichtigung besonderer Wünsche bestimmt wird,

Digitized by Google

zu je zweien (an sechsklassigen Anstalten) oder dreien das Probejahr ab. In diesem wird die Ordnung der gesamten Beschäftigung der Kandidaten vom Direktor bestimmt. Dabei werden sie 1. zum Zweck einer umfangreichen und selbständigen Unterrichtsthätigkeit unter Leitung des Direktors, der Ordinarien oder der Fachlehrer in freierer Weise in 8—10 Stunden wöchentlich mit größeren, zusammenhängenden Lehraufgaben betraut, wobei der Direktor sie im allgemeinen überwacht, auch öfters in den Stunden besucht und auf Mißgriffe aufmerksam macht, nötigenfalls unter Hinweis auf die Folgen der Nichtbeachtung ernstlich ermahnt; auch die betreffenden Lehrer wohnen den Stunden im ersten Vierteljahr regelmäßig, später mindestens zweimal monatlich bei; 2. setzen sie den Besuch der Lehrstunden, Konferenzen, Prüfungen fort; 3. teilen sie, soweit ihnen einzelne Schüler zur Beaufsichtigung und Förderung überwiesen werden, den Ordinarien ihre Beobachtungen mit und holen deren Ratschläge ein; 4. können sie in dringenden Fällen bis zu 20 wöchentlichen Stunden herangezogen werden und erhalten dafür Vergütung; 5. erstatten sie gegen Ende des Schuljahrs einen Bericht an den Direktor über ihre unterrichtliche Thätigkeit. Darauf entscheidet das Provinzialschulkollegium über die Anstellungsfähigkeit auf Grund der Berichte der Direktoren über das Seminar- und das Probejahr und der Beobachtungen seiner Räte. Sie wird versagt, wenn der Kandidat nach seiner bisherigen Thätigkeit wegen großen pädagogischen Ungeschicks oder fortgesetzten Unfleißes unter Nichtbeachtung erfolgter Warnungen oder wegen erheblicher sittlicher Mängel, oder wegen körperlicher Gebrechen zur Bekleidung des Amtes eines Jugendlehrers unbrauchbar erscheint. Nur in einzelnen Fällen, besonders bei Berufung von Geistlichen als Religionslehrer, kann der Minister von der Ableistung der 2jährigen praktischen Ausbildung entbinden.

Die Zahl der Gymnasialseminare war anfänglich auf 70 berechnet, der Unterhalt insgesamt auf 81 500 Mark, davon 50 000 als Remuneration für je einen Direktor und zwei Seminarlehrer, je 300 Mark für die Vertretung derselben in den ihnen abzunehmenden Stunden, je 150 Mark für die Bibliothek — Sätze, welche von der Budgetkommission des Abgeordnetenhauses (21. März 1890) für außerordentlich mäßig erklärt wurden. Eine Summe von 60000 Mark wurde auf 5 Jahre ausgesetzt zur Unterstützung unbemittelter Kandidaten, welche nunmehr eine um 2 Jahre längere Ausbildung durchmachen mußten, als sie bei Antritt der Studienzeit voraussetzen konnten.

Die Entwickelung der Seminare konnte Geheimrath Stauber 1893 nach allen Berichten als außerordentlich günstig bezeichnen (Abgeordnetenhaus Sitzung vom 21. Februar): es seien 1891/92 im ganzen 40 mit 197 Kandidaten; nehme man dazu die 12 alten mit etwa 70 Kandidaten, so werden 42 der letzteren mehr ausgebildet, als das jährliche Bedürfnis sei. 1894/95 gab es nach Fries nur 35 Seminare, die Hälfte der anfänglich beabsichtigten; aber das thatsächliche Bedürfnis war auch damit mehr als gedeckt. So gingen zeitweilig noch mehrere aus



Mangel an Kandidaten ein, 1897 5; 1898 gab es nur 24, davon 16 an Gymnasien, 3 an kombinierten Gymnasien und Realgymnasien 3 an Realgymnasien und 2 an Oberrealschulen. Für die Provinzen Pommern und Posen sind die älteren Seminare genügend. 1898 hatte von 16 Seminaren, von denen die Mitgliederzahl im Statistischen Jahrbuch angegeben ist, nur 1 (Bonn) 8, 2 (Franckesche Stiftungen in Halle und Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln) 7 Mitglieder. Die Seminare sind an eine Anstalt nicht unwiderruflich gebunden, was Schrader damit verteidigt, daß keineswegs jeder tüchtige Direktor auch für die eigentümliche Schwierigkeit der Seminarleitung die rechte Befähigung oder auch Neigung mitbringe, daß auch die Lehrerkollegien nach Güte und Zusammensetzung wechseln und überdies die Gefahr nahe liege, durch dauernde Angliederung eines Seminars Gymnasien erster und zweiter Klasse zu schaffen (Hum. G. 1896, S. 57).

Mit ernsten Worten empfiehlt derselbe Maßhalten in der Anleitung der jungen Lehrer. Frei sollen sie sich unter aller Lehre entwickeln, sonst werden sie weder ihr Amt mit Liebe und aus eigener Kraft führen, noch die Schüler zu freien, sittlich tüchtigen, ihrer Verantwortlichkeit bewußten Menschen erziehen können. Nicht zu viel und nicht zu enge Didaktik ihnen einflößen; jeder unmittelbare Zwang, jede Überfüllung mit Kunstregeln würde die eigene Entwickelung verkümmern und den erziehenden, seiner Natur nach vielgestaltigen Einfluß auf die Jugend lähmen. Andere finden ein Zuviel schon in der 2jährigen Dauer der Vorbereitung, so O. Jäger, Kübler, Georg Schulze, G. Wendt, G. Uhlig (Hum. G. 1897, S. 126 f. und s. auch unten bei Bayern).

Endlich mahnt Schrader, über dem Unterricht das A und O des Lehrerberufes nicht zu vergessen, die Erziehung zur Sittlichkeit und zum religiösen Empfinden. Diese Aufgabe finde bei Herbart und manchen Herbartianern eine einseitige und ungenügende Behandlung: auch hier überwiege bei ihnen die verstandesmäßige, ja äußerliche Art, mit der sie die sittliche Erziehung angreifen, da alles von außen an den Zögling herangebracht werden solle, während der Mensch zur Freiheit, d. h. zur Eigenentwickelung geboren sei und aus ihm heraus sein Wille gebildet werden müsse, wenn er seiner Schöpfung aus Gott und seiner Bestimmung zu Gott inne werden solle. Dies könne nur geschehen, wenn der Lehrer von vornherein christliches Erbarmen mit den Herzen der Kinder fühle, und auf diese notwendigste aller Gaben müsse er auch bei seiner Vorbildung, zumal bei der Zerrüttung des sittlichen Bewußtseins in der Gegenwart nachdrücklich hingewiesen werden.

Berichte über die Thätigkeit der Seminare liegen vor von Fries (Lehrproben H. 38—40), Muff in Stettin (Zeitschr. f. G. W. 1891, 1892 und 1893), O. Jäger in dem ausführlichen Werke Lehrkunst und Lehrhandwerk. Aus Seminarvorträgen, 1897, 486 S., und W. Fries in dem oben angeführten Werke. Eine Darstellung der Einrichtung giebt J. Herm. Loos, Die praktisch-pädagogische

Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland (Zeitschr. für österreichische Gymnasien 1893).

Zur Fortbildung der Lehrer im Amte sind Ferienkurse eingerichtet, z. B. für Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie in Greifswald, für Französisch in Bonn, für Naturwissenschaft und Naturkunde, sowie für Englisch in Göttingen, für Englisch am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Vgl. A. Wernicke, Kurse und Reisestipendien für Neuphilologen, Jahresbericht der städtischen Oberrealschule in Braunschweig, 1896. Für Archäologie giebt es fünf Reisestipendien von je 3000 Mark beim Kaiserl. Deutschen Archäologischen Institut, die an Gymnasiallehrer verteilt werden (auch in halben Raten), um die archäologischen Studien zu beleben und die anschauliche Kenntnis des klassischen Altertums möglichst zu verbreiten, besonders um für das Institut und die Museen und Universitäten Kräfte heranzubilden (Ver. vom 23. August 1893). Die Zinsen eines ihm 1885 zu seinem 70. Geburtstag dargebrachten Kapitals von 1 200 000 Mark hat Fürst Bismarck zu Reisestipendien für Lehrer der höheren Schulen des Reiches bestimmt. Archäologische Anschauungskurse hatten schon früher stattgefunden: der zweite in Rom 1892 war mit einem 8tägigen Kursus in Pompeji, der in Athen — Vorträge über antike Bauwerke, Topographie, Einführung in die Antikensammlungen — mit einer etwa 14tägigen Reise in den Peloponnes, ein anderer mit einer solchen auf die Inseln des Ägäischen Meeres, die bis nach Troja führte, verbunden. Am liberalsten verfährt hierin die badische Regierung: Prof. von Duhn führte 1889 nach Rom, Neapel und Pompeji, 1896 nach Unteritalien, Sizilien, Tunis und Karthago, 1892 die Professoren Fr. Studniczka und E. Fabricius nach Griechenland und Kleinasien; 1896 waren es 17 Professoren und nicht definitiv angestellte Gymnasiallehrer, von denen nur drei die Reise aus eigenen Mitteln bestritten, 1892, wo diese 11 Wochen dauerte und die Kosten für jeden 1400 Mark betrugen, erhielten die meisten Regierungsunterstützung, so daß sie nur 450 Mark zu zahlen hatten. (Vgl. A. Hilgard, Hum. Gym. 1892, S. 56, 114 ff.; F. Rösiger, 1896, S. 96—116; R. Wagner, Neue Jahrbb. 1898, II, S. 533 u. f. w.). Außerdem werden archäologische Ferienkurse in Berlin, Bonn, Trier, München, Dresden und Würzburg gehalten. In Bonn hielt z. B. vom 31. Mai bis 4. Juni Professor G. Löschke Vorträge über die Kultur der griechischen Heroenzeit und die archäologischen Hilfsmittel zur Erklärung der homerischen Gedichte, über die Elemente der Formenlehre der griechischen Kunst, die Akropolis von Athen und ihre Denkmäler, den Seelenglauben und Totenkult der Griechen nebst Erklärung von Grabmonumenten, über griechische Götterbilder, und leitete mit Professor Nissen die Besichtigung des Provinzialmuseums und die Ausgrabungen der Limeskommission.

Gegen die Ferienkurse, namentlich die neuphilologischen, ist aus der Mitte der sächsischen Lehrerschaft ernster Widerspruch erhoben worden. Die durchschnitt-

Digitized by Google

liche Amtsdauer des Lehrers betrage nur 21 Jahre, eine Autorität wie Eulenburg schreibe diese außerordentlich traurige Erscheinung hauptsächlich dem unverhältnismäßig stark aufreibenden Charakter der Dienstvorbereitung und amtlichen Thätigkeit der höheren Lehrerschaft zu. Besonders anstrengend sei die Arbeit der Neuphilologen; sie sollten am wenigsten zu einer Verkürzung der unbedingt notwendigen Ferien und damit in letzter Linie auch des Lebens die Hand bieten. Wochen seien nötig, um die mit den Kursen verbundene außerordentliche Anstrengung zu überwinden (Hartmann auf der Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, Hum. G., 1896, S. 164).

Die Erhöhung der Gehalte der Lehrer wurde, wenn auch nicht völlig in dem vom Siebenerausschuß vorgeschlagenen Betrage, durch den Normaletat vom 4. Mai 1892 eingeführt, den das Gesetz vom 25. Juli auch auf die nichtstaatlichen Anstalten ausdehnte (W. Lexis, Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens. Jena 1898). Er vertauschte den sogenannten Stellenetat mit Dienstalterszulagen, wobei er die Sätze von 1872 für die Direktoren beließ, für die Oberlehrer das Anfangsgehalt in dem 1872 nur für Berlin bestimmten Betrage (2100 Mark) festsetzte, das Maximalgehalt aber (4500 Mark) ebenfalls beibehielt. Außerdem — und dies war der Hauptpunkt — führte er eine feste, pensionsfähige Funktionszulage ein, welche die Hälfte der Oberlehrer an vollständigen und ein Viertel derselben an unvollständigen Anstalten erhalten sollte, wenn sie zum Unterricht in den oberen Klassen befähigt seien oder sich durch praktische Bewährung besonders auszeichnen; sie betrug 900 statt der vom Ausschuß vorgeschlagenen 1200 Mark. Die dadurch hervorgerufenen Mehrausgaben verminderte die obligatorische Erhöhung des Schulgeldes auf 120 Mark an den vollständigen, und auf 100 und 80 Mark an den unvollständigen (lateintreibenden und lateinlosen) Anstalten. Als indessen die Finanzlage des Staates die längst beabsichtigte allgemeine Erhöhung der Gehalte der mittleren und höheren Beamten ermöglichte, erfolgte ein Nachtrag zum Normaletat vom 16. Juni 1897, der für Direktoren eine wenn auch nicht sehr bedeutende Steigerung brachte und für die Lehrer auch das Maximalgehalt nach dem seit 1872 nur für Berlin geltenden Satze normierte. Die Besoldungsverhältnisse zeigt die auf S. 493 folgende Tabelle (nach dem Statistischen Jahrbuch 1898, S. 1, 3):

Das Aufsteigen geschieht also bei den Direktoren in 3jährigen Perioden mit Zulagen von je 400 Mark, nach 3 Jahren mit Zulagen von je 500 Mark und weiter in 4 3jährigen Perioden mit solchen von je 400 Mark und in 5 3jährigen Perioden mit solchen von je 300 Mark; bei den definitiv angestellten wissenschaftlichen Lehrern in 8, bei den Zeichenlehrern in 9 3jährigen Perioden mit Zulagen von je 300 Mark, bei den sonstigen technischen Lehrern in Berlin in 3jährigen Perioden mit Zulagen von je 200 Mark, in den übrigen Orten ebenso, weiter aber in sechs 3jährigen Perioden mit Zulagen von je 150 Mark. Die

	1. Stufe	2. Stufe	3. Stufe	4. Stufe	5. Stufe	6. Stufe	7. Stufe	8. Stufe	9. Stufe	10. Stufe	Höchstgehalt nach Jahren
1 A. Direktoren der vollst. Anstalten											
a) in Berlin . . .	6000	6400	6800	7200	—	—	—	—	—	—	9
b) in Städten mit mehr als 50000 E. u. Orten I. Servisklasse	5100	5600	6000	6400	6800	7200	—	—	—	—	15
c) in den übrigen .	4800	5300	5700	6100	6500	6900	—	—	—	—	15
1 B. Direktoren der unvollst. Anstalten											
a) wie oben bei b .	4800	5100	5400	5700	6000	6300	—	—	—	—	15
b) wie oben bei c .	4500	4800	5100	5400	5700	6000	—	—	—	—	15
2. Wissenschaftliche Lehrer an den höh. Anstalten .	2700	3000	3300	3600	3900	4200	4500	4800	5100	—	24
3 A. Definitiv angestellte Zeichenlehrer in Berlin und sonst, andere technische, Elementar- und Vorschullehrer in Berlin	1800	2000	2200	2400	2600	2800	3000	3200	3400	3600	27
3 B. Technische, sowie Elementar- und Vorschullehrer in den Provinzen	1500	1700	1900	2100	2250	2400	2550	2700	2850	3000	27

wissenschaftlichen Hilfslehrer erhalten Remunerationen von 1700 Mark, die nach 2 Jahren auf 1900 und nach 1 Jahr auf 2100 Mark steigen.

Dazu kommt der gleich nach dem Normaletat von 1872 (12. Mai 1873) eingeführte Wohnungsgeldzuschuß nach 5 Servisklassen, welche für die Oberlehrer (III. Klasse) 900, 660, 480, 420, 360 Mark, für die übrigen 540, 432, 360, 300, 216, 180 Mark betragen.

Ein zweiter Nachtragsentwurf will die feste Zulage so abändern, daß sie nach 9 Dienstjahren 300 Mark betragen und nach 12 und 15 um ebensoviel steigen soll (A. Beier, S. 193, Anm.). Dies hatte W. Lexis als wünschenswert bezeichnet (S. 97); außerdem seien u. a. folgende Verbesserungen rätlich: Ermöglichung eines Aufsteigens innerhalb der Klasse der Oberlehrer zu einer höheren Stufe, Vermehrung der etatmäßigen Oberlehrerstellen, Besserstellung der Hilfs- und Zeichenlehrer, Beseitigung der Überfüllung der Schulklassen und der damit zum Teil zusammenhängenden Überlastung der Lehrer.

Seit 1842 haben die Direktoren der vollständigen Anstalten gleich den ordentlichen Professoren der Universitäten den Rang eines Regierungs- und Oberlandesgerichtsrats; durch Erlaß vom 28. Juli 1892 erhielten die der unvollständigen

Anstalten die fünfte Rangklasse der höheren Provinzialbehörden und können nach 12jähriger Schuldienstzeit zu Räten vierter Klasse vorgeschlagen werden. Derselbe Erlaß bestimmt: Die wissenschaftlichen Lehrer aller höheren Anstalten erhalten die Amtsbezeichnung Oberlehrer und gehören zur fünften Rangklasse; einem Drittel der Gesamtzahl kann der Charakter Professor, der Hälfte der Professoren der persönliche Rang der Räte vierter Klasse verliehen werden (unter der für die Direktoren geltenden Bedingung). Die Ernennung oder Bestätigung der Direktoren und die Verleihung der vierten Rangklasse vollzieht der König, die Ernennung der Professoren dieser oder der Minister, die der Oberlehrer das Provinzialschulkollegium. Nach dem Erlaß vom 27. Januar 1898 können alle als Professoren charakterisierte Oberlehrer den Rang als Räte vierter Klasse erhalten.

Nach Daten, welche über 85 Personen vorlagen, betrug an staatlichen und nichtstaatlichen Anstalten zusammen in dem Zeitraum vom 1. April 1896 bis Ende März 1897 das durchschnittliche Lebensalter zur Zeit der Ablegung der ersten Prüfung 25 Jahre 1 Monat, der Erlangung der Anstellungsfähigkeit 26 Jahre 11 Monate, der ersten festen Anstellung 33 Jahre 1 Monat, für die Zeit, von wo ab das Besoldungsdienstalter datiert, 32 Jahre 2 Monate (Zentralblatt 1899, S. 446). Für die an staatlichen Schulen Angestellten sind die Zahlen höher, für die an nichtstaatlichen niedriger: Zeit der ersten festen Anstellung für jene (35 Personen) 34 Jahre 11 Monate, für diese (162) 31 Jahre 8 Monate, Beginn des Besoldungsdienstalters für jene 33 Jahre 5 Monate, für diese 31 Jahre 3 Monate. Aber das sind solche, welche nicht durch persönliche Verhältnisse aufgehalten sind, etwa ein Drittel von allen; bei zwei Dritteln (182) ist meist ein weiteres Jahr hinzugekommen. Dagegen hatte H. Schröder, Der höhere Lehrerstand in Preußen, seine Arbeit und sein Lohn (3. Aufl., 1898) für 1888—1897 gefunden, daß die Oberlehrer durchschnittlich mit 52 Jahren 8 Monaten aus dem Dienste schieden (die Richter erster Instanz erst mit 59 Jahren 8 Monaten), und unter dem mittleren Lebensalter von Menschen in normalen Verhältnissen (62 Jahre 3½ Monate) um 4 Jahre zurückblieben. Andererseits liegt folgende Statistik vor: Ende 1899 sind von 4272 Richtern 365 65—75 (68,8 Prozent), 37 über 65 Jahre alt; am 1. Mai 1898 standen von 6030 Oberlehrern, Professoren und Direktoren 90 (1,4 Prozent) im Alter von 65 und mehr Jahren (37 Direktoren und 53 Professoren); nur einer war über 75 Jahre (E. Blümlein im Hum. Gymn., 1899, S. 100). Danach erreichen also die Oberlehrer durchschnittlich die höchste Gehaltsstufe nicht. Diese unerwartet ungünstigen Resultate werden auf die Überbürdung der Lehrer mit Pflichtstunden (Korrekturen!) und die Überfüllung der Klassen (s. o. S. 403) zurückgeführt. Der Minister hat die Gefahr für sehr ernst erklärt, wenn die Schröderschen Daten sich bewahrheiten. Die 1900 dem Abgeordnetenhause vorgelegte Denkschrift bestreitet die Richtigkeit der Schröderschen Ergebnisse: das durchschnittliche Anstellungsalter der Lehrer sei etwa 32 Jahre, das durchschnittliche

Lebensalter nur etwa 1,37 Jahr kürzer als bei der männlichen Gesamtbevölkerung; in der Altersperiode von 30—60 sei es niedriger, später ein wenig höher; von den Lehrern unter 30 Jahren aber sterben allerdings fast $3^1/_2$mal so viel, als in der Gesamtbevölkerung, was von den gesundheitlichen und Lebensverhältnissen herrühre, deren Prüfung wichtiger sei, als Verminderung der Pflichtstunden. Der Lehrerstand strebt unentwegt die Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz an, wie sie in Baden und noch länger in Bayern besteht. In einer offenbar objektiven Untersuchung hat M. Klatt die Denkschrift als ungeeignet bezeichnet zur Grundlage für statistische Berechnungen über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der höheren Lehrer zu dienen (Berliner Gymnasiallehrerverein, Märzsitzung 1900).

Die Reform in den anderen größeren Staaten.

Nach C. Rethwisch (Jahresbericht 1891, S. 20) hat Preußen den weitesten Schritt vorwärts in der Richtung auf eine volkstümliche Bildung gethan, und die vier deutschen Königreiche folgen sich der Ausdehnung der Reform nach in derselben Reihenfolge, wie nach ihrer Größe. Stärker flute das Leben im größeren Staat, gebieterischer fordere es die Unterordnung aller Einzelwünsche unter den Gesichtspunkt des Gesamtwohles; länger können sich alte und liebgewordene Einrichtungen gegen die Forderungen der neuen Zeit in dem stilleren Dasein kleinerer Staaten erhalten. Von anderem wohlberechtigtem Standpunkt aus stellt sich die Sache ganz anders dar. In Preußen, wo die Schulfrage auf agitatorischem Wege zu ihrer Schärfe gebracht war und in den Hauptpunkten durch den souveränen Spruch des Monarchen entschieden wurde, dem der Gehorsam nicht verweigert werden konnte, erkennt man das Gesetz, daß zu lange unerfüllt gebliebene Anforderungen zuletzt mit um so größerer Wucht auftreten. Die anderen Staaten hatten unter dem Gesichtspunkte des Gesamtwohles das Bedürfnis nach realer Volksbildung durch mittlere und höhere Realschulen längst erfüllt; die Notwendigkeit, an ihre Gelehrtenschulen die Hand anzulegen, war und ist deswegen eine weit weniger dringende.

Ohne den Apparat einer Konferenz und darum früher kam die Reform der Gymnasien in ihnen zu stande. Zuerst in Württemberg, welches C. Rethwisch „seither in der Verfassung seiner Gelehrtenschule das Mecklenburg unter den deutschen Bundesstaaten" (!) nennt, „den einen das gelobte Land der altehrwürdigen Macht des Latein, den anderen ein in die Gegenwart verirrtes Stück Mittelalter" (ebenda S. 25); daß dieses Stück Mittelalter auf allen Gebieten des geistigen und wissenschaftlichen Lebens hinter den anderen deutschen Stämmen nicht zurückstand und in der Förderung des realen und technischen Bildungswesens Preußen längst überflügelt hatte, ist dem Historiker nicht der Mühe wert zu erwähnen. Die Unterrichtsverwaltung, die schon im November 1890 mit der Neuordnung anfing sich

zu beschäftigen, erhielt am 16. Dezember den speziellen Auftrag einer Revision, der **Lehrplan** für die Gymnasien und Lyceen, die erste einheitliche Anordnung im Lande, wurde am 16. Februar 1891 erlassen. Der eine Grundzug desselben ist die Verminderung der Stundenzahl für das Lateinische, der andere Erhöhung derselben für das Deutsche, Französische, Rechnen und Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen, wofür das Ministerium sich auf die Übereinstimmung mit einer von der naturwissenschaftlichen Fakultät der Landesuniversität eingereichten Denkschrift beruft. In dem Kampfe für und gegen die humanistischen Gymnasien, konstatiert dasselbe, finden die Grundlagen dieser Geistesbildung auch außerhalb des Kreises der Lehrer eine kräftige, nicht zu unterschätzende Vertretung von seiten der Presse und der öffentlichen Meinung. Jedenfalls sei durch die Erörterungen bis jetzt noch nicht ein Ergebnis erreicht, das einen sicheren Anhaltspunkt oder auch nur einen genügenden Anlaß zu einer tiefer greifenden grundsätzlichen Reform abgeben würde.

	I	II gleich VI	III gleich V	IV	V gleich UIII	VI gleich OIII	VII gleich UII	VIII gleich OII	IX gleich UI	X gleich OI	Summe in II—X	Bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	20
Deutsch	8	3	3	2	2	2	2	2	3	3	22	20
Lateinisch	—	10	10	10	10	10	8	8	8	7	81	90½
Griechisch	—	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40	42
Französisch	—	—	—	4	2	2	3	3	2	2	18	16
Geschichte und Geographie	—	1	3	3	3	3	3	4	2	2	24	26
Rechnen und Mathematik	6	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33	30½
Naturlehre	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	6
Physik	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	3
Philos. Propäd.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Schönschreiben	3	2	1	1	—	—	—	—	—	—	4	6
Geometrisches Zeichnen	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—
Freihandzeichnen	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	6	—
	22	24	25	30	31	31	31	32	29	30	268	262

Dazu Gesang: in II—VI je 1 Stunde, und Turnen von III—X je 2 Stunden (früher in III bis VI je 2½ Stunden). Wahlfrei: 2 Stunden Zeichnen von VII—X (wie bisher), Projektionszeichnen in Verbindung mit der Stereometrie; Hebräisch; Englisch und Italienisch, im Bedürfnisfall, soweit es Mittel und Verhältnisse erlauben. (S. Hum. G. 1891, S. 18—28.)

Im Deutschen: VIII Einführung in die Litteratur des Mittelalters durch das Lesen ausgewählter Stücke aus den Nibelungen nach dem Grundtext. In IX und X ausgiebige Behandlung der neueren Litteratur, jedenfalls bis zum Tode Goethes. Das Ziel des gesamten Unterrichts ist neben der Bildung des Geschmacks und der Schärfe des Urteils Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache. Im Lateinischen (und analog im Griechischen)

ist die Behandlung der Grammatik in das richtige Verhältnis zur Lektüre zu setzen. Da und dort, sogar an Oberklassen, lege man, so heißt es, noch den Hauptwert auf grammatische und stilistische Schulung und behandle den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Kompositionsübungen. (C. Rethwisch liest aus diesen Worten ein Grauen vor dem furor philologicus heraus). Diese sollen durch alle Klassen fortgehen, aber vorherrschend unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung der grammatischen Sicherheit und erst in zweiter Linie als Übung in der stilistischen Gewandtheit behandelt werden. Hauptziel ist die Vermittelung der klassischen Bildungselemente und Erschließung des antiken Geisteslebens; dazu dient vor allem eine anregende, geschmackvolle, Inhalt und Form gleichmäßig berücksichtigende, möglichst ausgiebige, der Bildungsstufe der Schüler angemessene Behandlung der Schriftsteller. Der Lehrer muß mit den Fortschritten der grammatischen Wissenschaft der beiden Sprachen, den sprachvergleichenden Ergebnissen in der Formenlehre und der historischen Entwickelung und den feineren sprachwissenschaftlichen Beobachtungen auf dem Gebiete der Syntax vertraut sein, darf aber die Schüler nicht in Spezialitäten einführen. Zu vermeiden sind auch alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen, besonders aber das Diktieren. Von ganz besonderer Wirkung ist eine vom Lehrer mündlich gegebene, wohl vorbereitete, in gewähltem Deutsch gehaltene, mit dem Grundtext sich deckende Übersetzung. Auch im Griechischen, dessen Beginn in die V. Klasse verlegt ist, da in der IV. erfahrungsgemäß nur die besseren Schüler den Anforderungen genügen konnten, finden in allen Klassen Übersetzungsübungen statt, in den unteren zur festen Einprägung der bei der Formenlehre vorkommenden syntaktischen Hauptregeln; in den oberen wechseln sie mit schriftlichen Übersetzungen aus den griechischen Klassikern. Durch alle Oberklassen empfiehlt sich als Privatlektüre Homer; die Odyssee soll jeder Abiturient ganz, von der Ilias die hauptsächlichsten Partieen gelesen haben. Philosophische Propädeutik ist beibehalten, allein von allen Staaten „im Schwabenlande, dem fruchtbarsten in der Hervorbringung unserer tiefsinnigsten Denker" (C. Rethwisch), aber schwerlich steht dies Attribut und der Unterrichtsgegenstand in innerem Zusammenhang. Im Französischen, dieser für die bürgerlichen Verhältnisse und den litterarischen Verkehr wichtigen Sprache, sollen die aus Klasse VII austretenden Schüler jedenfalls Schriftwerke von nicht erheblicher Schwierigkeit lesen und verstehen können. Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch kann nicht erreicht werden, wohl aber neben der Befestigung in der Orthographie und der Grammatik Gewöhnung des Ohrs an das fremde Idiom, wenn der Lehrer auf allen Stufen bei Besprechung und Wiederholung des Gelesenen französisch spricht und auch die Schüler dazu anhält. In der Mathematik hat die IX. Klasse aus der Algebra quadratische Gleichungen mit zwei und mehr Unbekannten, Exponentialgleichungen, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und

Rentenrechnung, Trigonometrie und Stereometrie; die Xdiophantische Gleichungen, Kettenbrüche; Geometrie und Trigonometrie: Repetitionen und schwierigere Übungsaufgaben; Stereometrie: Polyeder und Umdrehungskörper mit Übungen, besonders über Körperberechnung; mathematische Geographie und populäre Astronomie. In betreff der Hausaufgaben gilt: Knaben von 8—10 Jahren sollen mit solchen, einschließlich des Memorierstoffes, an den vollen Schultagen nicht mehr als 1 Stunde, am Mittwoch und Sonnabend nicht über 1½ Stunden, solche von 11—14 Jahren 1½—2 und 2½—3 Stunden in Anspruch genommen werden. Die letztere Bestimmung gilt auch für die Oberklassen, da diese außerdem auch zu anderweitigen Studien und Beschäftigungen einige freie Stunden haben sollen.

Der bayerische Lehrplan vom 23. Juli 1891, dessen Grundzüge schon eine Verfügung vom 28. Februar vorzeichnete, ist folgender:

	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	Summe	bisher
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	—
Deutsch	5	4	3	2	2	2	2	3	4	27	26
Latein	8	8	8	8	8	7	7	6	6	66	73
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	—
Französisch	—	—	—	—	—	3	3	2	2	10	8
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	3	3	16	—
Geographie	2	2	2	2	1	—	—	—	—	9	10
Arithmetik, Mathematik und Physik	3	3	3	2	4	4	5	5	4	33	31
Naturkunde	1	1	1	1	1	—	—	—	—	5	—
Kalligraphie	2	1	1	—	—	—	—	—	—	4	9
Zeichnen	—	2	1	—	—	—	—	—	—	4	—
	23	23	24	25	26	26	27	27	27	228	227

Allgemein verbindlich außerdem: Turnen in allen Klassen je 2 Stunden. Wahlfrei: Hebräisch, Englisch, Italienisch, Stenographie[1] in 2stündigen Kursen für die oberen 4, Zeichnen ebenso für die oberen 6 Klassen; Musik (Streichinstrumente) in der nötigen Zahl 2stündiger, Gesang in der nötigen Zahl 1—2stündiger Kurse für alle Klassen.

Die erste und wesentlichste Anregung zu der neuen Gestaltung des Lehrplanes im Sinne besserer Ausbildung des Beobachtungsvermögens der Jugend und stärkerer Berücksichtigung des naturkundlichen und des neusprachlichen Unterrichtes ging nach der Erklärung des Ministers gerade von den Gymnasiallehrern aus

[1] Dies Fach ist seit 1854 als wahlfrei eingeführt, in Sachsen seit 1873 (in beiden Gabelsberger), in Baden seit 1895 (Gabelsberger empfohlen), in Württemberg seit 1896 (mit Freistellung der Wahl des Systems).

(Hum. Gymn., 1892, S. 178). Aus ihrer Mitte wurde auch bezeugt, bei der Reform sei man mit Mäßigung und Besonnenheit vorgegangen (Anspielung auf Preußen). Im Deutschen soll die Fertigkeit gewandter und wohlgeordneter Entwickelung eines größeren Gedankenkreises besonders gepflegt werden. In den zwei oberen Klassen wird ein historischer Überblick der deutschen Litteratur gegeben. In der achten werden Stücke des Nibelungen- und Gudrunliedes, sowie einiges von Walther von der Vogelweide erklärt, und vorher sowie nebenher die mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre behandelt. Der Unterricht im Lateinischen hat das Ziel, den Schülern einerseits — dies steht voran — eine derartige Kenntnis der Sprache beizubringen, daß sie einen deutschen, jedoch im Gedankenkreise der alten Schriftsteller liegenden Text übersetzen können, und sie andererseits mit den hauptsächlichsten Werken der Litteratur bekannt zu machen, Aufgaben, welche in wechselseitigem Zusammenhang zu lösen sind, so daß der grammatische Unterricht sich wesentlich darauf beschränkt, was für das Verständnis der Autoren von Bedeutung ist. Damit ist der früher da und dort vorgekommene Gebrauch, die Aufgaben aus dem modernsten Gebiet, nicht selten sogar aus dem neuer Erfindungen zu nehmen, ausgeschlossen. Aber der Minister erklärte, weiter könne man nicht gehen; die stilistischen Übungen vollständig aufzugeben, würde das Sprachstudium und die Sprachkenntnisse unendlich schädigen. Schriftliche Übersetzungen besonders schwieriger oder lehrreicher Abschnitte sind von Zeit zu Zeit verlangt. Der von der ersten Klasse an zu erwerbende Wortschatz ist nicht an die Lektüre gekettet, es sind passende Sprüche schon in der dritten und Spruchverse in der fünften Klasse zu memorieren. In der achten werden von Cicero auch die Briefe, Quintilian B. X, in der neunten Horaz' Satiren und Episteln, auch Terenz und Plautus als Lektüre genannt. Im Griechischen tritt von VI an die Lektüre in den Vordergrund; es ist aber dabei die Vertiefung und Sicherung der grammatischen Kenntnisse als unerläßliche Vorbedingung des richtigen Verständnisses stets ins Auge zu fassen, doch soll die sachliche und ästhetische Erklärung immer mehr das Übergewicht erhalten. Unter den Schriftstellern sind auch Arrian (Anabasis) für VI, Lucian und Plutarch für VII, Lysias, Isokrates, Lykurg, Lyriker, Euripides für VIII, Äschylus für IX genannt. In VI und VII systematischer grammatischer Unterricht mit den nötigen Übersetzungsübungen, in VIII und IX Fortsetzung derselben unter Rücksichtnahme auf die Lektüre in mäßiger Ausdehnung (1 Stunde wöchentlich). Kontrollierte Privatlektüre findet nur im Deutschen statt; vorkommenden Falls haben die Lehrer der oberen Klassen befähigten und strebsamen Schülern Anleitung dazu im Lateinischen, Griechischen und Französischen zu geben. Deutsche Ausarbeitungen sind in Klasse 1 bis 5 alle 2, in den anderen alle 4 Wochen zu fertigen; bei den täglichen häuslichen Arbeiten ist Überbürdung und Schädigung der Gesundheit streng zu vermeiden; das Zeitmaximum für die 1. Klasse soll 1, für die 2.—5. 2, für die oberen 3 Stunden sein.

Das Maximum der Schülerzahl ist für Klasse 1—3 50, für 4—6 45, für 7—9 35, für die ganze Schule 600.

Bei der schriftlichen Absolutorialprüfung wird verlangt a) eine nicht zu schwierige und aus dem Ideenkreise der alten Welt gewählte Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische, eine Arbeit aus der Religionslehre, eine deutsche Ausarbeitung, eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche (bei der ein Wörterbuch erlaubt ist, was jedoch vom Gymnasiallehrerverein mißbilligt wird), eine solche aus dem Deutschen ins Französische und Lösung von Aufgaben aus der Mathematik und Physik. Die Prüfungsaufgaben werden vom Ministerium bestimmt, für den deutschen Aufsatz mehrere Themata, aus denen die Examenskommission (die Ordinarien der vier oberen Klassen und die Lehrer der Prüfungsfächer in der obersten) eines auswählt. Bei der Korrektur ist eine Arbeit, die nicht wenigstens das Maß der Anforderungen erfüllt, die man für den Eintritt in die neunte Klasse stellen muß, als ungenügend zu bezeichnen. Darauf vollzieht ein Mitglied der Kommission die Nachzensur, worauf die ganze, nachdem sämtliche Mitglieder die Arbeiten eingesehen haben, die Note feststellt. Der Ministerialkommissär hat etwaige Bedenken mitzuteilen und nötigenfalls eine nochmalige Beschlußfassung zu veranlassen. Wer im Deutschen bei der Prüfung wie im Jahresfortgang ungenügend erhalten hat, ist von der mündlichen Prüfung zurückzuweisen, ebenso der, der im Deutschen und in drei anderen Fächern diese Note erhält. Die mündliche Prüfung kann mit Zustimmung des Kommissärs denjenigen erlassen werden, die weder in der Prüfung noch im Jahresfortgang ein Ungenügend erhalten und in den Durchschnittsnoten der schriftlichen Prüfung und des Jahresfortgangs nicht mehr als 2,59 haben. Die mündliche Prüfung erstreckt sich a) auf Übersetzung und Erklärung von Stellen je eines der in der neunten Klasse gelesenen römischen und griechischen Schriftsteller; b) je einer noch nicht gelesenen Stelle des Homer und einer leichteren aus einem römischen Prosaiker; c) Übersetzung nicht gelesener Stellen eines französischen Schriftstellers; d) Beantwortung von Fragen aus der Geschichte; e) von solchen oder Lösung von Aufgaben aus der Algebra, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie. Die Auswahl der Schriftsteller ist dem Vorstand der Kommission überlassen (dem Kommissär oder dem Rektor). Die Prüfenden sind die Lehrer; der Vorstand und die übrigen Mitglieder haben das Recht, einzelne Fragen zu stellen. In der Geschichte wird eine übersichtliche Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Weltgeschichte und eine genauere Kenntnis der deutschen und der bayerischen Geschichte verlangt. Wer in der Prüfung in einem Fache Ungenügend erhalten hat, kann nur dann Genügend bekommen, wenn der Jahresfortgang mit Gut bezeichnet ist. Wer in zwei Fächern Ungenügend oder wer in einem diese Note und in keinem anderen eine bessere als Genügend hat, wird zurückgewiesen.

Nach der Prüfungsordnung für das Lehramt vom 21. Januar 1895

zerfällt die philologisch-historische Prüfung in zwei Abschnitte. Zum ersten erfolgt die Zulassung nach 3jährigem Studium an einer inländischen Universität. Mindestens vier Semester davon müssen Vorlesungen aus der klassischen und deutschen Philologie und dem Besuch der Seminare gewidmet, außerdem müssen mindestens drei ordentliche Vorlesungen aus dem Gebiet der Geschichte (auch Kultur- und Litteraturgeschichte) und der Geographie und mindestens eine aus dem der zweiten Sektion der philosophischen Fakultät gehört sein. Nunmehr wird in der schriftlichen Prüfung verlangt: 1. ein deutscher Aufsatz zur Bekundung des Standes der allgemeinen Bildung des Kandidaten, 2. Übersetzungen ins Lateinische und Griechische, und 3. solche aus diesen Sprachen ins Deutsche. In der mündlichen Prüfung werden 1. Stellen aus den vorzüglichsten klassischen Schulschriftstellern erklärt und die Kenntnisse in der Litteraturgeschichte und den Altertümern der Griechen und Römer ermittelt; 2. müssen die Kandidaten zeigen, daß sie mit den Hauptgesetzen der historischen deutschen Grammatik, mit den Hauptmomenten der älteren und neueren deutschen Litteratur, insbesondere mit den Hauptwerken der zweiten klassischen Periode bekannt sind, und eine Stelle aus der mittelhochdeutschen Schullektüre (Nibelungen, Walther) erklären; 3. müssen sie ihre Kenntnisse in der griechischen und römischen, deutschen und bayerischen Geschichte, unter Einbeziehung der Hauptmomente der Weltgeschichte, darlegen. Dies, nach der Begründung von Arnold (Hum. Gymn., 1897, S. 125), nicht nur aus dem allgemeinen Grunde eines fruchtbaren Betriebes des deutschen und altklassischen Unterrichts, sondern auch, weil infolge des streng durchgeführten Klassenlehrersystems jeder Altphilologe in die Lage kommen könne, Geschichtsunterricht zu erteilen.

Zum zweiten Abschnitt der Prüfung wird zugelassen, wer ein 4. Jahr dem Studium der Philologie auf der Universität gewidmet, eine wissenschaftliche Abhandlung über ein selbstgewähltes Thema aus der klassischen oder der deutschen Philologie oder aus der Geschichte eingereicht und den Besuch einer ordentlichen Vorlesung über Pädagogik (Theorie oder Geschichte) und einer solchen über Geschichte der Philosophie nachgewiesen hat. Wer eine altklassische Arbeit einreicht, hat auch noch den Besuch einer Vorlesung über Archäologie nachzuweisen, die anderen eine aus der deutschen Philologie oder der Geschichte. Mündlich werden nach einem Kolloquium über die eingereichte Arbeit die Kenntnisse in der Pädagogik und ihrer Geschichte geprüft; gehört jene der klassischen Philologie an, außerdem die in der Archäologie und Geschichte der alten Philosophie; andernfalls die Bekanntschaft mit der deutschphilologischen Wissenschaft oder den wichtigsten Quellen der deutschen und bayerischen Geschichte und mit den historischen Hilfswissenschaften (Paläographie, Diplomatik, Chronologie, historischer Geographie) und mit der Geschichte der neueren Philosophie.

Nach bestandener Prüfung haben die Kandidaten einen pädagogisch-didaktischen Kurs von 1jähriger Dauer zu besuchen, welcher nach der Bekanntmachung

Digitized by Google

vom 2. Februar 1897 an fünf Gymnasien eingerichtet und vom Rektor und einem Lehrer geleitet werden soll. Diese haben die Kandidaten theoretisch und praktisch in den Lehrerberuf einzuleiten a) durch theoretische Belehrung in Besprechungen und Konferenzen (mit Vorträgen des Vorstandes und Seminarlehrers, Berichten der Kandidaten über die besuchten Lehrstunden und Fragen des Unterrichts- und Schulwesens, Belehrung für ihre Lehrthätigkeit und Kritik), b) durch vorbildlichen Unterricht, c) durch eigene Lehrthätigkeit. Die Seminaristen haben über alle Vorkommnisse des Kurses ein Tagebuch zu führen, erhalten in den Konferenzen Gelegenheit zu freiem Vortrag und zur Übung im Protokollführen, und müssen zum Schluß eine größere pädagogische Arbeit über ein mit dem Seminarbetrieb zusammenhängendes Thema anfertigen.

Für die übrigen Fächer wird keine seminaristische Vorbildung angeordnet. Dafür haben die Kandidaten für Mathematik und Physik, für neuere Sprachen und für Zeichnen ihre didaktische Geschicklichkeit an einer Mittelschule nachzuweisen (durch Probelektionen). Zum Nachweis der allgemeinen Bildung ist von allen ein deutscher Aufsatz zu liefern. Für den ersten Abschnitt der Prüfung in Mathematik und Physik ist nur ein 2jähriges Studium erforderlich, in dem mindestens zwei Vorlesungen philosophischen, geschichtlichen oder geographischen Inhalts gehört sein müssen, für den zweiten ein 4jähriges Studium mit einer Vorlesung über Pädagogik (Geschichte oder Theorie), die Prüfungsgegenstand ist. Zum ersten Abschnitt der Prüfung in den neueren Sprachen ist ein 3jähriges Studium, zum zweiten ein 4. Jahr erforderlich. Außer der Pädagogik ist auch Prüfungsgegenstand Geschichte der Philosophie, besonders der neueren, französischen oder englischen. Für die Zeichenlehrerprüfung ist Vorbedingung der Nachweis erfolgreichen Besuches von mindestens sechs Klassen eines Real- oder humanistischen Gymnasiums und 4jähriger Besuch einer Kunstgewerbeschule, einer Akademie der bildenden Künste oder einer technischen Hochschule.

Der Gymnasiallehrerverein sprach sich 1899 gegen das 3jährige Studium vor der ersten Prüfung aus, da dabei ein Rückgang in der Qualität der Lehrer zu fürchten sei, und für die Einführung des Seminarkursus auch für Mathematiker und Lehrer der neueren Sprachen. Der bayerische Gymnasiallehrer wird nach dem Durchschnitt des letzten Jahrzehntes älter im Amt als der preußische, nämlich 53 Jahre 5 Monate (Hum. Gymn., 1899, S. 78).

Der neue Lehrplan der Gymnasien des Königreichs Sachsen vom 6. Dezember 1891 ist auf Grund einer Beratung der Rektoren verfaßt, welche am 27. Mai ausgeschrieben, am 8. und 9. Oktober stattfand. Dazu die „Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung betreffend", vom 28. Januar 1893.

Im Deutschen sollen mehr als bisher durch alle Klassen hindurch Sprechübungen und vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende logisch-rhetorische Übungen angestellt und gewisse häufig vorkommende Sprachfehler planmäßig be-

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe	bisher
Religion	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	21
Deutsch	4	3	3	2	2	2	3	3	3	25	23
Latein	9	9	8	8	8	8	7	7–8	7–8	71–73	78
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6–7	6–7	40–42	40–42
Französisch	—	—	5	3	2	2	2	2	2	18	20
Geschichte	2	2	2	2	2	2	3	3	3	29	31
Geographie	1	2	2	1	2	—					
Mathematik	3	4	3	3	4	4	4	4	4	33	34
Naturbeschreibung	2	2	2	1	—	—	—	—	—	7	9
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	7
Schreiben	2	1	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Zeichnen	—	2	2	—	—	—	—	—	—	4	4
	26	28	29	29	29	29	30	29–31	29–31	258 bis 262	270

Außerdem verbindlich 2 Stunden Turnen, Singen in VI und V, in IV—I Chorgesang 1 bis 2 Stunden. Wahlfrei: Zeichnen von UIII—I 1—2 Stunden, Stenographie OIII 1—2 Stunden, UII 1 Stunde, Englisch und Hebräisch je 2 Stunden in OII und UI, 1—2 Stunden in OI.

kämpft werden, so daß die Schüler mit klarem Bewußtsein und nach fester Regel das Richtige wählen lernen. Beachtenswert ist der Vorschlag, in I innerhalb gewisser Grenzen auch in den alten Sprachen, in Geschichte und Physik von Zeit zu Zeit kurze Aufsätze schreiben zu lassen, damit die Schüler ohne Überlastung des deutschen Lehrers mehr deutsche Arbeiten schreiben als bisher, und auch in der schriftlichen Behandlung anderer Stoffe und in anderen Stilgattungen sich üben, als im deutschen Unterricht. In den alten Sprachen werden folgende Schriftsteller gelesen: in IV Nepos oder Lesebuch, in UIII Cäsar bell. gall.; in OIII daneben auch b. civ. oder eine leichte Rede Ciceros und Ovid, in UII derselbe, Cato major und Reden Ciceros, in OII Sallust und Livius, Virgil und die drei kleineren Lyriker, in UI philosophische Schriften und schwerere Reden Ciceros, in OI vorwiegend Tacitus; in OIII Anabasis, in UII dieselbe, Hellenika und Odyssee, in OII Lysias, Herodot, Odyssee, in UI leichte Dialoge Platos, Thucydides (auch Plutarch), Ilias (auch Euripides), in OI Demosthenes, Plato (Protagoras, Gorgias), Thucydides, Sophokles (auch Äschylus). Im Lateinischen fällt der freie Aufsatz weg (wie im Französischen), aber nur als obligatorische Zielleistung. Zur Übung kann er noch verwendet, sprachlich besonders veranlagten Schülern auf ihren Wunsch statt der Skripta gelegentlich gestattet werden; doch soll der Unterricht nicht mehr darauf ausgehen, durch besondere stilistische Unterweisungen und Übungen die Schüler zu befähigen, annehmbare freie schriftliche Arbeiten zu liefern. Gewisse rhetorische und phraseologische Eigentümlichkeiten der Ciceronischen Rede sind bei gegebenem Anlaß zu besprechen, aber nicht mehr zum Zweck einer geläufigen Anwendung einzuüben. Wird auch für

die in den Oberklassen zu schreibenden Skripta das Augenmerk mehr auf die proprietas sermonis, die Klarheit und Schärfe des Ausdruckes, als auf rednerischen Schmuck gelegt, so wird ohne Nachteil nur flüchtig erwähnt werden dürfen, was bisher in den stilistischen Unterweisungen eine große Rolle gespielt hat. Die Zahl der schriftlichen Hausarbeiten in beiden alten Sprachen kann etwas verringert und den Schülern auch dadurch Erleichterung gewährt werden, daß Präparationen den Anfängern erlassen, in den höheren Klassen häufiger als bisher ex tempore übersetzt wird. Im Englischen darf nur verlangt werden eine im ganzen korrekte Aussprache, einige Kenntnis der Grammatik und die Fähigkeit, leichte Prosa mit Hilfe von Wörterbuch und Grammatik ordentlich zu verstehen, damit dies Wahlfach nicht die Zeit und das Interesse der Schüler auf Kosten der Hauptaufgaben des Gymnasiums für sich in Anspruch nimmt. Im Hebräischen wird die Forderung, die Schüler zum geläufigen Übersetzen leichter historischer Stücke zu bringen, zu ermäßigen sein. In der Geschichte soll in den Schülern der beiden untersten Klassen das Interesse für die Gestalten der Sage und Geschichte geweckt werden; es ist genug, wenn das Vorgetragene einen lebendigen Eindruck bei den Schülern zurückgelassen hat. Auch auf den Mittel- und Oberklassen — OIII griechische Geschichte bis 301, UII römische bis 31, OII—I Mittelalter und Neuzeit, vornehmlich deutsche Geschichte; in OII einleitungsweise das Wichtigste aus der römischen Kaisergeschichte, in I in bestimmten Zwischenräumen Wiederholungen aus der alten Geschichte, besonders der für das Verfassungsleben wichtigeren Abschnitte — muß weniger Gewicht auf die Summe des abfragbaren Einzelwissens gelegt werden, als darauf, daß das für die Altersstufe Anregende und Fruchtbare lebendig erfaßt werde. Erfahrungsgemäß wirkt nichts so tief und nachhaltig auf die Jugend, als die folgenreichen Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte, vornehmlich die hervorragenden Persönlichkeiten, welche dazu beigetragen haben, jene vorzubereiten, zu fördern oder auszunützen. Der gereifte Mann mag das Bedürfnis fühlen, sein Verständnis für geschichtliche Vorgänge und Persönlichkeiten durch verfassungsgeschichtliche, sittengeschichtliche und volkswirtschaftliche Studien zu vertiefen; alles das liegt der Jugend ziemlich fern, dafern sie nicht zu einer künstlichen Frühreife erzogen werden soll. Der Unterricht endet daher mit 1871. „In den maßgebenden Kreisen Sachsens will man also von der Einführung der zur Männlichkeit heranreifenden Jugend in die Staats- und Gesellschaftszustände Deutschlands und seiner Nachbarn nicht viel wissen" (C. Rethwisch, Jahresber. 1891, S. 24). Auch die Mathematik, deren bildende Kraft durch ein Zuviel von Lehrstoff nur verringert wird, kann ohne Beeinträchtigung ihrer wesentlichen Aufgaben Stoff abwerfen und auf verschiedene Übungen verzichten. Vertreter derselben auf der Universität und den technischen Hochschulen legen auf die Einführung der Gymnasiasten in die Anfangsgründe der höheren Mathematik durchaus keinen Wert, um so größeren auf gründliche Schulung in der Elementarmathematik. So fällt in I die Kombinationslehre und der

binomische Satz fort, damit Stereometrie eingehender behandelt werden kann; die Einführung in den Koordinatenbegriff wird dem Lehrer überlassen, eigentliche analytische sowie neuere Geometrie ist ausgeschlossen. Zu einer Vermehrung der Turnstunden liegt keine Veranlassung vor, da das Turnen als Klassenunterricht erteilt wird. Die regelmäßige und zweckentsprechende Betreibung der Turnspiele soll nach Möglichkeit gefördert werden.

Im Französischen verlangt der Lehrplan mehr Übung im Sprechen, während der Aufsatz als Zielleistung abgeschafft wird. Dagegen fordert jetzt eine ganz andere Methode Anerkennung in folgenden Thesen: Das Gymnasium hat die Pflicht, die Schüler auch in den freien schriftlichen Gebrauch der Sprache schulgerecht einzuführen. Dies geschieht durch bestimmte stilistische Anweisungen, mittelbar aber durch die gesamte Unterrichtsweise, die sich mehr und mehr vom Deutschen (Übersetzen!) loszumachen hat. Die schriftlichen Arbeiten bleiben vorläufig zur Hälfte Übersetzungen, zur Hälfte Diktate und Aufsätze; nur im ersten Jahre sind sie ausschließlich Diktate, grammatische und stilistische Übungen ohne Zuhilfenahme des Deutschen. Der Gymnasialverein hat diese Thesen angenommen (Hum. Gymn., 1899, S. 83).

In Sachsen herrschen den preußischen Gymnasialseminaren abholde Ansichten. Nach den Mitteilungen R. Richters (N. Jahrbb. f. Phil. und Päd., 1896, S. 209—224) ist die Sache so geordnet: seit 1893 besteht an der Universität Leipzig ein philosophisch-pädagogisches Seminar ohne praktische Übungen und Lehrversuche. Die Vorlesungen betreffen die allgemeine Pädagogik und die Geschichte derselben; die Übungen sollen zu selbständigem und zusammenhängendem philosophischem Nachdenken anleiten; durch die Behandlung pädagogischer Fragen soll für die zukünftige Lehrthätigkeit ein aufgeklärtes und erweitertes Bewußtsein über die ethischen und psychologischen Grundlagen der Erziehung geschaffen werden. Abwechselnd betreffen die Übungen Gegenstände der philosophischen Pädagogik und solche der Philosophie, vorzugsweise aus dem Gebiete der Ästhetik, dazwischen z. B. ein Semester Kritik der Pädagogik Herbarts, ein zweites die psychologischen Grundlagen der Pädagogik. Das Praktische ist seit 1894 dem praktisch-pädagogischen Seminar an dem Kgl. Gymnasium zugewiesen. Die Übungen bestehen in Musterlektionen, eigenen Lehrversuchen nach besonderer Anweisung und auf Grund schriftlicher Vorbereitung, gemeinsamer Besprechung derselben und anderen didaktischen und pädagogischen Erörterungen, sowie im Besuch planmäßiger Unterrichtsstunden des Gymnasiums. Der Direktor (R. Richter) hält eine 2stündige pädagogische Vorlesung an der Universität, die in vier Semestern Didaktik der höheren Schule, ausgewählte Fragen der Gymnasialpädagogik, Vorbildung für das höhere Lehramt und Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland seit der Reformation behandelt. Die Besprechungen leitet er (wöchentlich 2stündig), der Professor der Mathematik und der Naturwissenschaften und der des Englischen und Französischen

(alle 2 Wochen 2stündig). Die Studenten können nach 2jährigem Studium eintreten, wie in Heidelberg. Richter geht davon aus, daß die allerdings notwendige pädagogische Vorbildung neben dem Fachstudium doch nur etwas Accessorisches sei, etwas Bescheidenes nach Umfang und Schwierigkeit der zu vermittelnden Kenntnisse, mehr Übung als Wissenschaft, aber freilich heute notwendiger als früher, „weil wir weniger Zeit und viel mehr Verantwortung in unserer Unterrichtsthätigkeit haben, als unsere Vorfahren im Amte. Bei der steigenden Konkurrenz der Lehrfächer, der berechtigten Forderung, daß die Erziehung eine gesunde Harmonie der körperlichen und geistigen Ausbildung wahrnehmen soll, der gesetzlichen Feststellung der Lehrziele und Lehrgänge und der Verpflichtung, alle Schüler gleichmäßig vorwärts zu bringen, den wichtigen bürgerlichen Rechten, die an das Gelingen unseres Unterrichts für den einzelnen Schüler geknüpft sind, und den starken Ansprüchen, die das moderne Leben an die Leistungsfähigkeit der jungen Leute stellt," muß der einzelne Lehrer jeden Vorteil benützen. Auf Grund der Erfahrung bestreitet er den Einwand, daß es den Studenten an Zeit, Interesse und Verständnis für derartige Studien fehle. Gegenüber dem Zwang in den Gymnasialseminaren habe die Freiheit der Selbstbestimmung auch ihre Vorteile. Die Teilnehmer seien ältere Studenten, die mit den fachwissenschaftlichen Studien ganz oder beinahe abgeschlossen haben und auf die Staatsprüfung und die Praxis zusteuern; für sie bilden die praktischen Übungen in wohlthätiger Weise eine Brücke zwischen Fachstudium und Praxis. Zeit wird auch dadurch gewonnen, daß keine schriftlichen Arbeiten im Gebiet der praktischen Pädagogik gemacht werden, deren Bedeutung Richter bezweifelt, da sie in keiner unmittelbaren Beziehung zu der praktischen Übung stehen und zur Vertiefung in Einzelfragen, zu dem mit Recht verurteilten Spezialismus führen. Man biete also nicht so viel Schulung wie das Gymnasialseminar; dabei sei aber das Defizit an didaktischer Belehrung das Geringste („was wir daran streichen müssen, wird in der Hauptsache nur ein zwar schönes, aber für den Hausgebrauch und das nächste Bedürfnis nicht notwendiges Beiwerk an philosophischen und geschichtlichen Begründungen und Ausführungen sein, und wir werden manches aus der Litteratur nur nennen und kurz charakterisieren und zu künftigem Studium empfehlen"), der Abstand in der Lehrübung, die nur in Probelektionen, nicht in einer längeren Reihe zusammenhängender Unterrichtsstunden bestehe, sei größer; aber das Seminar wolle eben auch nur Einführung in die Praxis, Anleitung zur Anwendung der wissenschaftlichen Bildung auf die Lehrthätigkeit, nicht Ausbildung dafür. Der angehende Lehrer muß auf eine Reihe simpler Regeln der allgemeinen Didaktik und der besonderen seiner Lehrfächer aufmerksam gemacht sein und auf gewisse handwerksmäßige Kunstgriffe und Kniffe, die der kleinste Dorfschulmeister in seinem engen Bereiche anzuwenden versteht; er muß eine Summe elementarer pädagogischer Grundsätze kennen gelernt und namentlich einen starken, nachhaltigen Antrieb zu fortgesetzter Selbstbeobachtung und -Überwachung erhalten haben, zum

aufmerksamen und gelehrigen Anschauen guter Vorbilder und zu dem ernsten Streben, die anfangs naturgemäß fehlende Sicherheit in der Anwendung der wohlverstandenen Regeln durch fleißige Präparation und bewußte Übung bald zu gewinnen und das mitgebrachte pädagogische Wissen aus der Litteratur und durch eigenes Nachdenken, Suchen und Probieren zu ergänzen.

Den zweiten Abschnitt bilde dann das Probejahr, das allerdings gereinigt und besser geregelt werden müsse, aber auch könne. Richter stellt zum Schluß folgende Sätze auf: Fachbildung und ihre pädagogische Anwendung bleibt am natürlichsten ungetrennt; was jemand ordentlich gelernt hat, kann er natürlicherweise auch ordentlich mitteilen, mit richtiger Auswahl, mit voller Klarheit und Anschaulichkeit, mit richtiger Anbequemung an das Begriffsvermögen der Zuhörer. Die gediegene wissenschaftliche Bildung ist doch das weitaus wichtigere, die feine didaktische Methode gleicht der goldenen Schale, in der man herzerquickenden Wein reicht. Die Kandidaten sind in der Regel anstellig, gelehrig, intelligent genug, die Fingerzeige für das rechte Lehrverfahren rasch zu begreifen. Das zuviele Künsteln giebt ein verschnörkeltes Rokoko, das zu einer für unsere schlichten, naiven Schuljungen ungenießbaren Entartung von der edeln Einfalt alter Kunst werden kann. Man verlängere und erschwere nicht rücksichtslos die Vorbildung für den Lehrerberuf, worüber kostbare Jahre einer gerade für die Erziehungsthätigkeit unersetzlichen Jugendfrische verloren gehen. Das Beste, was in der Pädagogik geleistet wird, ist nicht Sache des Wissens, sondern des Willens, der starke Charakter, stark genug, auch seine Kunst mit den Jahren selbst immer mehr zu verfeinern, zulernend alt zu werden.

Der im Großherzogtum Baden zu Recht bestehende Lehrplan vom 26. Juli 1883 hat an dem 1869 unter Köchlys Mitwirkung verfaßten nur ganz wenig geändert, und zwar auf Grund der Beratungen einer Direktorenkonferenz von 1883, an der auch Mitglieder der beiden Kammern und Vertreter des ärztlichen Faches teilnahmen.

Eine eigentümliche Einrichtung hat Baden in dem durch Verfügung vom 10. Mai 1886 eingeführten Beirat zur Mitwirkung bei der Beaufsichtigung und Leitung der Gymnasien, der aus zwei bis vier vom Oberschulrat aus der Zahl der Einwohner auf 6 Jahre ernannten Mitgliedern, von denen mindestens eines der Gemeinderat vorschlägt, aus dem Direktor und einem vom Lehrerkollegium gewählten Lehrer, sowie einem am Orte wohnenden Arzt besteht. Seine Befugnisse sind Beratungen organisatorischer Fragen allgemeiner Art, der Herstellung und Änderung der Gebäude, sanitärer Maßregeln, Aufstellung des Jahresbudgets, Mitwirkung bei Befreiung vom Schulgeld, bei der Handhabung der Disziplin, namentlich bei Ausweisung eines Schülers; im Falle der Nichtzustimmung zu letzterer hat der Oberschulrat die Entscheidung (s. die Verhandlungen bei Joos S. 18 ff. und 69—77). Die Einrichtung war dem Drängen der Kammern auf eine vermehrte Mitwirkung der Eltern an den Verhältnissen der Schule zulieb geschaffen;

Digitized by Google

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	2	2	2	2	2	3	3	22 (1869 24)
Latein	9	9	8	8	8	8	8	7	7	72 (1869 73)
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	4	3	3	3	3	2	2	20
Geschichte	—	—	2	2	2	3	3	3	3	18
Geographie	2	2	2	1	1	—	—	—	—	8
Rechnen und Mathematik	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4 (1869 8)
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
	26	26	27	31	31	30	30	30	30	261

Außerdem obligatorisch je 2 Stunden Turnen und Singen, dies für VI—IV und II—I, aber hier nur 1—2 Stunden Chorsingen. Wahlfrei: Englisch, Hebräisch, Freihandzeichnen von UII an 2stündig; auch geometrisches Zeichnen.[1]

1890 lauteten die Urteile der Direktoren über die Erfolge derselben meist ungünstig; der Direktor des Oberschulrates faßte sie dahin zusammen: Die übertriebenen Hoffnungen gewisser Kreise seien nicht erfüllt worden, aber auch nicht die Befürchtungen; der Beirat wirke schon durch seine Existenz vorteilhaft, auch wenn er nichts Positives schaffe (Joos, S. 24).

Baden hat an allen drei Hochschulen pädagogische Seminare. Das in Heidelberg 1809 von Fr. H. Chr. Schwarz errichtete und bis 1837 von ihm geleitete wurde 1864 von H. Köchly insofern erneuert, als er die klassischen Autoren zum Teil schulmäßig zu erklären Anleitung gab. Jetzt können die Studenten nach dem 2jährigen Studium ins Seminar eintreten. Sie hören dabei die Universitätsvorlesungen des Direktors (früher G. Uhlig). Praktische Übungen werden zuerst in den mittleren, dann in den unteren Klassen, zuletzt in der I gehalten. Der Student bereitet sich unter Anleitung des Direktors vor, nachdem er eine Zeitlang hospitiert hat, und behandelt dann vor dem Direktor und Fachlehrer z. B. Cäsar oder Ovid in OIII, Xenophon in UII, griechische Grammatik in UIII, Geschichte in IV, Deutsch in IV oder V, Latein in V oder VI, Herodot, Homer, Livius oder Virgil, Geschichte in II, Sophokles, Plato, Demosthenes oder Thucydides, Horaz,

[1] S. G. Uhlig, Die neuen Stundenpläne der Gymnasien in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg nebst zwei zusammenfassenden Tabellen und den neuen Plänen für die preußischen Realgymnasien und Realschulen. 1892.

Tacitus, Cicero in I. Nach der Stunde folgt die Kritik durch den Direktor. **Gemeinschaftliche** pädagogische Besprechungen finden daneben in wöchentlichen Sitzungen **statt**; die Themata für die Referate und Besprechungen werden im Anfange des **Semesters** gegeben aus der allgemeinen Didaktik, der altsprachlichen Schullektüre, **der** Methode des grammatischen Unterrichts, auch über Hygiene, Handfertigkeits**unterricht** und Jugendspiele (Verhandlungen der 38. Philologenversammlung zu **Gießen** 1885 S. 159 und W. Fries S. 30). Uhlig fordert pädagogische Vor**lesungen**, Disputatorien und Übungen an der Universität, ist aber der Ansicht, daß **in der** Hauptsache die praktische Anleitung besser hinter das fachwissenschaftliche **Examen** falle und vollständig nur gelingen könne, wenn damit die Einführung in **den** Organismus einer bestimmten Schule verbunden sei. Auch in **Freiburg** **werden** die didaktischen Übungen am Gymnasium gehalten. An der technischen Hochschule in **Karlsruhe** liest **von Sallwürk** im Wintersemester Theorie der Pädagogik, im Sommer einzelne Abschnitte aus der Geschichte derselben (z. B. das ganze Semester über Pestalozzi, dann ebenso über Herbart); seine praktischen Übungen hält er an allen höheren Anstalten abwechselungsweise: es sind Musterlektionen, nach Verabredung mit ihm von hervorragenden älteren Lehrern gehalten, und Probelektionen der Praktikanten, in den zusammenhängenden Unterricht eingefügt, die vorher besprochen und nachher kritisiert werden (nach gef. Mitteilung).

Die Gymnasialanstalten Deutschlands 1890 und 1898.[1]

	1890		1897/98				1898							
	G.-A.	Schüler	G.	Pr.	G.-A.	Schüler	G.	Pr.	G.-A.	Schüler	G.	Pr.	G.-A.	Etat Mark
1. Kgr. Preußen . . .	308 (G 267 Pr 41)	80979	279	48	327	85252	284	51	335	92454	225	45	270	20708323
2. „ Bayern . . .	89	18002					40	27	67	18924	29	15	44	2806194
3. „ Sachsen . . .	17	5636					17	—	17	5931	15	—	15	2072162
4. „ Württemberg .	19	4220					17	2	19	4329	6	—	6	243218
5. Großh. Baden . .	16	4593					14	2	16	4423	7	1	8	434443
6. „ Hessen. . .	8	2407					10	1	11	3239	10	—	10	750877
7. „ Mecklenburg-Schwerin .	7	1422					7	—	7	1656	2	—	2	195389
8. „ Sachs.-Weim.	3	735					3	—	3	767	—	—	—	—
9. „ Mecklenb.-Str.	3	565					3	—	3	701	—	—	—	—
10. „ Oldenburg .	5	911					5	—	5	885	2	—	—	100000
11. Herz. Braunschweig .	6	1719					6	1	7	1943	6	1	7	572373
12. „ Sachsen-Mein. .	2	286					2	—	2	267	—	—	—	—
13. „ Sachsen-Alt. .	2	506					2	—	2	340	—	—	—	—
14. „ Sachs.-Kob.-G.	2	651					2	1	3	564	2	1	3	179286
15. „ Anhalt . . .	4	964					4	—	4	957	3	—	3	239517
16. Fürst. Schwarzb.-R. .	1	151					1	—	1	233	—	—	—	—
17. „ Schwarzburg-Sondershaus.	2	340					2	—	2	363	—	—	—	—
18. „ Waldeck . .	1	167					1	1	2	276	1	1	2	62077
19. „ Reuß ä. L. .	1	161					1	—	1	380	1	—	1	69918
20. „ Reuß j. L. .	2	306					2	—	2	312	2	—	2	115185
21. „ Schaumburg-Lippe . .	1	208					1	—	1	227	1	—	1	45000
22. „ Lippe . . .	2	403					2	—	2	359	2	—	2	114000
23. Fr. St. Lübeck . .	2	551					1	—	1	213	—	—	—	—
24. „ „ Bremen . .	2	816					2	—	2	1032	—	—	—	300000
25. „ „ Hamburg .	3	1000					2	1	3	1110	2	1	3	282000
26. Elsaß-Lothringen . .	24	4913					17	4	21	4628	—	—	—	—
	532	132612					448	91	539	146513	316	65	379	29239962

[1] Die Zahlen für 1890 sind die offiziellen, bei Rethwisch angegebenen; die für die preußischen Anstalten von 1898 sind ebenfalls offiziell, aus den Statistischen Mitteilungen im Königreich Preußen 15. Heft, 1898. Die übrigen von 1898 sind dem Statistischen Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz, R. F. von Mushackes Schulkalender, nach amtlichen Quellen bearbeitet, XIX. Jahrgang, 1898, entnommen. Die Schülerzahlen können nur als annähernd richtig bezeichnet werden: es fehlen z. B. die von drei Progymnasien; bei Bayern ist die erhebliche Differenz der Angaben für 1898 von denen bei Rethwisch dadurch bedingt, daß für 1898 nur die Gymnasien und Progymnasien aufgenommen, die sog. Lateinschulen weggelassen sind (bei Württemberg ist dies aber schon für 1890 geschehen). Infolgedessen ist die angegebene Gesamtsumme für 1890 zu groß. Nur annähernd können die

Nimmt man für Deutschland 540657 qkm, für Preußen 348607, und an Einwohnern 1890 für Deutschland 49428470, für Preußen 29957367, dann die für 1895 (was natürlich wieder eine kleine Differenz verursacht, weil die Zahlen für die Anstalten auf 1898 gehen), so ergiebt sich:

Deutsches Reich 1890:	1 Gymn.-Anst.	auf	1014	qkm	und	92914	Einwohner,
	1 Gymn.-Schüler	„	4	„	„	378	„
1898:	1 Gymn.-Anst.	„	1005	„	„	96999	„
	1 Gymn.-Schüler	„	3,7	„	„	356	„
Preußen 1890:	1 Gymn.-Anst.	„	1131	„	„	97264	„
	1 Gymn.-Schüler	„	4,3	„	„	370	„
1898:	1 Gymn.-Anst.	„	1040	„	„	95119	„
	1 Gymn.-Schüler	„	3,8	„	„	344,6	„

(vgl. o. S. 344).

Seit 1890 ist also in Preußen die Zahl der Gymnasialanstalten von 315 auf 327 gestiegen (1872 waren es 209 Gymnasien und 32 Progymnasien mit 64450 Schülern, 1882 251 Gymnasien und 35 Progymnasien mit 78625 Schülern).[1]

Deshalb ist die Behauptung W. Reins — in den „Strömungen auf dem Gebiet des Schul- und Bildungswesens in Deutschland" (1897, Special Reports S. 416—437, s. o. S. 465 Anm.) nicht ganz richtig: „Schrittweise verliert die altklassische Bildung an Boden. Der Entlatinisierungsprozeß macht täglich Fortschritte. Dies zeigt sich auf allen Gebieten, auch auf dem der Schule. Beweis dafür ist, daß die Reformgymnasien immer mehr Freunde gewinnen und anscheinend die Schulen der Zukunft sein werden." Unverständlich ist die Behauptung aber, weil es bald darauf heißt: „Wohin wir blicken, überall ein rühriges Leben, ein Ringen und Streben nach vorwärts, ohne die altbewährten Grundlagen aufzugeben."

Über die Anordnungen der K. Kabinettsordre vom 26. November 1900 s. den Nachtrag in der 2. Abt. dieses Bandes.

obigen Zahlen genannt werden, weil grundsätzlich die Vorschulen oder Vorklassen ausgeschlossen sind, wie 1890, das Jahrbuch aber sie zuweilen nicht von denen der Gymnasialanstalten trennt. Auch sind da und dort, wenn auch selten, die Schülerzahlen der mit Gymnasialanstalten verbundenen Realklassen nicht getrennt angegeben. Bei den Etats sind die im Jahrbuch aufgeführten zusammengerechnet; von 225 Anstalten hatten die Direktoren sie nicht eingeschickt. Die Zahlen sind zum Teil abgerundet oder nur annähernd; auch sie machen daher nicht den Anspruch auf absolute Richtigkeit.

[1] Zum Vergleich noch die Zahlen für die größte Volksdichtigkeit im Reiche: Königreich Sachsen mit 14993 qkm und nach Berechnung 1897 mit 3883600 Einwohnern hat 17 Gymnasialanstalten mit 5748 Schülern (am 1. Mai 1897; s. Kalender und Statistisches Jahrbuch auf 1900, S. 8 und 159). Es kommt also 1 Gymnasialanstalt auf 882 qkm und 228447 Einwohner, 1 Gymnasialschüler auf 2,6 qkm und 675 Einwohner.

Digitized by Google

Druck der Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart.

Digitized by Google

Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit.

Digitized by Google

Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit,

bearbeitet

in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern

von

Dr. K. A. Schmid,
weil. Prälat und Gymnasialrektor.

Fortgeführt von

Georg Schmid,
Dr. phil.

Fünfter Band.

Zweite Abteilung.

Geschichte des Realschulwesens in Deutschland. Von Prof. Dr. R. Hoffmann. Das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899; dasselbe in England im 19. Jahrhundert; das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600. Von Geh. Hofrat Dr. E. von Sallwürk. Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von Prof. Dr. J. Wychgram, in England von Prof. Dr. A. Hamann. Nachtrag zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien. Von Dr. G. Schmid.



Stuttgart und Berlin 1901.

J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger
G. m. b. H.

Digitized by Google



Das Recht der Uebersetzung in fremde Sprachen wird vorbehalten.

Druck der Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart.

Digitized by Google

Inhalt.

Seite

Geschichte des Realschulwesens in Deutschland. Von Professor Dr. Rudolf Hoffmann in Plauen-Dresden . . . . 1—106

Die Realschulen im Königreich Preußen S. 3—66. Semlers Versuche S. 3 bis 6. Die Königliche Realschule in Berlin S. 6—20. Vorläufige Instruktion vom Jahre 1832 S. 20—29. Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 S. 29—37. Die Realschulen in den neuen Provinzen S. 37—42. Die Oktoberkonferenz in Berlin 1873 S. 42 bis 51. Cirkularverfügung vom 31. März 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen S. 51—55. Die Berliner Schulkonferenz von 1890 S. 55—57. Die Lehrpläne von 1892 S. 57—66.

Die Realschulen in den übrigen deutschen Staaten . . . . 66—103

Sachsen S. 66—86. Bayern S. 86—96. Württemberg S. 96—100. Baden S. 101—102. Hessen S. 102—103.

Statistisches . . . . 104—106

Das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899. Von Dr. Ernst von Sallwürk, Geh. Hofrat in Karlsruhe . . . . 107—141

Die Erziehungspläne der Revolution S. 108—114. Die Université de France bis zur Februarrevolution S. 114—125. Das Bildungswesen unter dem zweiten Kaiserreich S. 125—129. Die Reformen der dritten Republik S. 129—141.

Das höhere Bildungswesen in Großbritannien im 19. Jahrhundert. Von demselben . . . . 142—175

Die geschichtliche Entwickelung S. 143—154. Die Mittelschulen S. 154—166. Die Universitäten S. 166—173. Die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts S. 173—175.

Das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600. Von demselben . . . . . . 176—221

Entwickelung und Ausbreitung des jesuitischen Schulwesens im 17. und 18. Jahrhundert S. 179—206. Die Aufhebung und Wiederaufrichtung der Gesellschaft Jesu S. 206—213. Die neue Ratio studiorum S. 213—221.

Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich. Von Professor Dr. J. Wychgram in Berlin . . . . 222—297

Ansichten der Humanisten und Reformatoren S. 222—234. A. Musculus S. 223—228. Einfluß von Fénelon und Fleury S. 229—232. A. H. Francke

Digitized by Google

Seite

und sein Gynäceum S. 233—235. Institutserziehung S. 236—239. Rousseaus Emil und Basedow S. 239—242. Andere Theoretiker, moralische Wochenschriften S. 242—246. J. D. Hensels System der weiblichen Erziehung, 1787, und andere S. 246—250. Thatsächliche Veranstaltungen („Jungfernschule“ in Breslau, herzogliche Töchterschule in Dessau, Heyses Töchterschule in Nordhausen, die „Universitätstöchterschule“ Trefurts in Göttingen, die „Industrietöchterschule“ Ziegenbeins in Blankenburg) S. 250—258. Betty Gleim, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts S. 259—260. L. Usteri in Zürich S. 260—261. Zustand und Einrichtung der deutschen Schulen; Gegner S. 261—270. Die Weimarer Versammlung 1872 und der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen S. 270—274. Die Berliner Konferenz von 1873 S. 274—278. Bestimmungen über das Mädchenschulwesen von 1894 S. 278. Andere deutsche Staaten S. 278—279. Statistisches S. 279—280. Vorbereitungsanstalten für den Lehrerinnenberuf, akademische Kurse, Gymnasialbildung für Mädchen S. 280—284.

Frankreich . . . . 284—297

Humanistische Bildung S. 285. Theoretiker im 17. Jahrhundert S. 285—286. Praktische Veranstaltungen, Madame de Maintenon in St.-Cyr S. 286—288. Abbé de St.-Pierre, J. J. Rousseau S. 288—289. Revolutionszeit, Pensions, Madame de Campan S. 289—292. Die Cours S. 293—294. Das zweite Kaiserreich, F. Simon und Duruy, Camille Sée S. 294—297.

Das Mädchenschulwesen in England. Von Professor Dr. A. Hamann, Hon. M. A. Oxon., in Berlin . . . . 298—309

Überſicht über dasselbe bis 1872. Begründung der Girls' Public Day School Company S. 298—303. Die High School in Oxford S. 303—305. Unterrichtsmethode S. 305—306. Local Examinations und School Examinations S. 306—309.

Nachtrag zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien in Bd. V, Ab. 1. Von Dr. G. Schmid . . . . 310—316

Berliner Konferenz von 1900 S. 310—313. Kabinettsordre vom 26. November 1900 S. 313—315. Verfügungen, Lehrpläne S. 315—316.

Geschichte des Realschulwesens in Deutschland.

Litteratur: *Das höhere Schulwesen in Preußen.* Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, herausgegeben von Dr. L. *Wiese.* Bd. I, Berlin 1864; Bd. II 1864—1868, Berlin 1869; Bd. III 1869—1873, Berlin 1874. Darin ist angegeben die Litteratur der Realschulfrage im 2. Bande S. 31 und im 3. Bande S. 35 und S. 45. — Dr. L. Wieses *Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen.* Dritte Ausgabe, fortgeführt bis zum Anfange des Jahres 1886. 1. Bd.: Die Schule, 2. Bd.: Das Lehramt und die Lehrer. — *Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert.* Geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königlich Preußischen Unterrichts-Ministeriums von Prof. Dr. *Rethwisch.* Berlin 1893. — *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen.* Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin. — *Protokolle der im Oktober 1873 im Königlich Preußischen Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz,* veröffentlicht Berlin 1874. — *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts;* Berlin, 4.—17. Dezember 1890. Im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin 1891. — *Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwickelung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen,* sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen. Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Jahrgang 1892 — Die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben", sowie die „Ordnung der Reife- und Abschluß-Prüfungen" findet man im Zentralbatt f. d. g. U. i. Pr., Jahrgang 1892. Änderungen in der Ordnung der Abschluß- und Reifeprüfungen, Zentralblatt, Jahrgang 1893. — *Schmid,* K. A., Encyklopädie d. ges. Erziehungs- u. Unterrichtswesens, 2. Aufl. 1878. — *Allgemeine deutsche Biographie,* Leipzig 1875—1894. — *Friedrich Paulsen,* Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1885. — Die *Schulordnungen* der Studienanstalten, Realgymnasien und Realschulen *im Königreich Bayern.* Nach amtlichen Quellen bearbeitet von J. Füger, Bamberg 1889. — *Kodex des im Königreich Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts,* 2. Auflage. — Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen.

Schriften, die sich auf einzelne Schulen beziehen, werden am betreffenden Orte angeführt.

Die Geschichte des Realschulwesens beginnt mit dem Zeitpunkte, wo Realschulen wirklich ins Leben traten, nicht mit dem Lautwerden von Stimmen, die in den

Schulen Unterricht in den Sachen aus der Natur und dem Menschenleben oder in den lebenden Sprachen verlangten.

Die älteste Form der Schule im christlichen Abendlande waren die Stifts- und Klosterschulen, die im Dienste der Kirche standen. Es waren Lateinschulen, denn Latein war die Amtssprache der Kirche und des diplomatischen Verkehrs, die Sprache des römischen Rechtes und der Wissenschaft. Latein war für Westeuropa die allgemeine Verkehrssprache, die jeder verstehen, lesen und schreiben können mußte, der an höherem Geistesleben Anteil nehmen wollte. Die fortschreitende Kultur, die Erweiterung des Völkerverkehrs durch die Kreuzzüge, die Bekanntschaft mit der Kultur des Orients, die erneute Kenntnis der griechischen Sprache und Litteratur, die Entwickelung der bestehenden Volkssprachen zu Schriftsprachen, kurz die Erweiterung des geistigen Horizontes mußte auch das Schulwesen berühren. In den aufblühenden Städten entstand das Bedürfnis nach Schulen, deren Unterricht über den Rahmen der Klosterschule hinausging. Aber die Zeit der lateinlosen, höheren Schulen war noch nicht gekommen. Selbst die Schulen der Reformatoren blieben im wesentlichen Lateinschulen. Die ozeanischen Entdeckungen der Portugiesen und Spanier, die in Regionen führten, wo auch das Himmelsgewölbe dem unbewaffneten Auge neue Gebiete, nie gesehene Sternbilder entfaltete; die Reformation der Sternkunde durch Kopernikus und Kepler; die Entdeckungen in den Himmelsräumen durch Galilei, als er zum erstenmal das Fernrohr auf die Sterne richtete; die Auffindung der Gesetze des Falles und der Pendelbewegung, die ihn zum Begründer der mathematischen Physik machten; die Fortschritte in der mathematischen Gedankenentwickelung von Galilei und Kepler bis zu Newton und Leibniz leiteten einen Aufschwung unserer Naturforschung ein, der in seinen Folgen alles überbieten sollte, was uns vom Altertume als Erbe überkommen war. Der Gesichtskreis hatte sich ins Unbegrenzte erweitert. Die Schiffahrt führte die Konquistadoren, die Kaufleute und Forscher von der Alten Welt zu den entferntesten Gestaden. Engländer, Holländer und Franzosen rangen mit den Spaniern um den Besitz des Welthandels. Die Gründung von Kolonien von einem Umfange, wie man sie nie gekannt, die Vervielfältigung der Bodenerzeugnisse und Tauschmittel spornte die Industrie zu immer größeren Leistungen an. Neben der Kultur der Mittelmeerstaaten erhob sich die Kultur der atlantischen Staaten. In Spanien, Frankreich und England erblühte eine Litteratur, die der älteren italienischen den Rang streitig machen durfte. Durch die Machtstellung Frankreichs wurde das Französische auf dem Kontinente zur allgemeinen Verkehrssprache. Das Latein trat mehr und mehr zurück und mußte bald auch in der Wissenschaft seine Herrschaft mit den Volkssprachen teilen. Bei dieser Sachlage traten Reformvorschläge für die bestehenden und Forderungen zur Errichtung zeitgemäßer Schulen immer zahlreicher und nachdrücklicher an den Tag. Die politischen und wirtschaftlichen Zustände im Deutschen Reiche waren diesen Reformbestrebungen nicht sehr günstig. Das Reich ging seinem

Verfall unaufhaltsam entgegen. Jahrhunderte hindurch blieb Deutschland das Schlachtfeld Europas. Die Kriege hatten weite Länderstrecken verwüstet, die Bevölkerungszahl entsetzlich vermindert, den Wohlstand der unteren und mittleren Stände vollständig zerstört. Nur der Adel und die Patriziergeschlechter in den größeren Reichs- und Hansestädten waren von den Wirren des Krieges weniger betroffen worden. Für die standesgemäße Erziehung der Söhne dieser Stände wurden die Ritterakademien und Pädagogien gegründet. Um Schulen für den mittleren Bürgerstand zu schaffen, fehlte es den städtischen Gemeinden noch lange an den nötigen Mitteln.

Die Geschichte der Realschulen in Deutschland umfaßt den kurzen Zeitraum von anderthalb Jahrhunderten. Sie treten zuerst in dem Staate ins Leben, dessen wirtschaftliche und politische Entwickelung und Machtentfaltung die Grundlage bilden sollte für die Erringung der nationalen Einheit, für die Errichtung des neuen Reiches. Die moderne Kultur, hervorgerufen und gefördert durch die staunenswerten Fortschritte in der Mathematik, in den Naturwissenschaften und in den technischen Wissenschaften, verlangte neue Schulen, zu denen auch die Realschulen gehörten. Die Geschichte der Realschulen soll lehren, welche Stellung ihnen in dem reichgestalteten Unterrichtswesen unserer Zeit gebührt und welche Richtung ihr Entwickelungsgang zu nehmen hat, damit sie ihre Aufgabe, zur nationalen Bildung und zum nationalen Wohlstande beizutragen, ganz erfüllen.

Die Realschulen im Königreich Preußen.

Semlers Versuche.

Die erste Schule, die den Namen Realschule führte, eröffnete M. Christoph Semler,[1] geboren 1669, und nachdem er in Leipzig, Jena 1691—93 (unter Erhard Weigel) und Halle studiert hatte, seit 1699 Hospitalpfarrer, Adjunkt zu St. Moriz und Inspektor der städtischen Armenschulen, seit 1708 Oberdiakonus daselbst. Bereits im Jahre 1705 hatte er eine Schrift veröffentlicht: „Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerksschule bey der Stadt Halle." Nach ihm ist „der Schulen Endzweck, daß die Kinder in denenselben zum gemeinen Leben praepariret werden," und da „die wenigsten Schulkinder zum Studieren, die meisten aber zu anderen Professionen und zu Handwerkern gelangten", so müßten schon während der Schulzeit ihnen möglichst viele Anschauungen von den Materialien und Instrumenten gegeben werden, die ihnen in natura oder im Modell vorzuzeigen seien. Denn oculare demonstrationes gäben am besten deutliche Vorstellungen. Die Schrift fand die Beachtung der königlich

[1] F. Jonas in der Allgemeinen deutschen Biographie, Leipzig 1891, 33. Bd., S. 604—698.

preußischen Regierung des Herzogtums Magdeburg, auf deren Anregung schriftliche Gutachten der Mitglieder des Collegium scholarchale zu Halle eingefordert wurden. Und „da nur einige Stimmen dem Werck favorisirten, einigen aber die Introduction desselben allzu difficil erschienen, so wurde zur Entscheidung der entstandenen Dubiorum bei der königlich preußischen Societät der Wissenschaften ein Responsum eingeholt", welche in einem Gutachten vom 15. Dezember ausführte, „daß gleich wie die hohen und niedrigen Schulen, auch die Ritterschulen und Academien, zu dem Ende gestifftet worden, damit diejenigen, so dermahleins dem gemeinen Wesen in Officiis Ecclesiasticis et Politicis, Civilibus et Militaribus dienen sollen, von Jugend auf dazu vorbereitet, und Stuffenweise geschickt gemacht werden mögen; also auch allerdings rathsam und thunlich sey, die Knaben, so zu Handwerckern sich begeben sollen, und bißhero meistentheils in nichts, als höchstens in Lesen, Schreiben und Rechnen bey den teutschen Schulen unterwiesen worden, künfftig bey einer gewissen Mechanischen Schule in denen zu solchen ihrem Vorhaben und künfftigen Stande dienlichen, theils allgemeinen, theils bey vielen Handwerckern zu statten kommenden Lehren, Nachrichtungen und Übungen unterweisen und abrichten zu lassen, damit ihnen der Verstand und Sinnen mehr geöffnet werden, und sie insonderheit die nöthigen Materialien und Objecta sammt deren Güte und Preiß erkennen; dann dem gemeinen wie auch proportional-Circul, Lineal, Winkelmaß und Gewicht, wie nicht weniger auch andere Maße und Maßstäbe, Wage und nach Gelegenheit das schlechte globular Microscopium zu genauer Einsicht der Körper, und sonst andere nützliche Instrumenta samt Werck- und Heb-Zeugen verstehen lernen, mithin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begriff- und Ausübung ihres Handwercks, auch Erfinnung nützlicher Handgriffe bedienen mögen". — Der erste Versuch Semlers mit Errichtung einer Handwerkerschule war gescheitert: der Magistrat nahm sich der Schule, die ein eigenes Haus nicht bekam, so wenig an, daß sie, kaum eröffnet, wieder geschlossen werden mußte. Gestützt nun auf die Empfehlung der Societät der Wissenschaften in Berlin unternahm es Semler mit geringer Unterstützung des Hallischen Almosenamtes und einiger Gönner im Jahre 1708 eine Schule einzurichten, die er „Neu eröffnete Mathematische und Mechanische Realschule" nannte. Den Unterricht leitete unter seiner Aufsicht eine „in solchen Wissenschaften wohl versirte Person, mit Namen Herr Christian Benit", nach dessen „mühsamen Collectaneis" Semler im Jahre 1709 eine Schilderung der Lektionen in der Form von Frage und Antwort herausgab, deren weitschweifiger Titel ein vollständiges Bild giebt von allem, was in dieser Schule betrieben wurde. Derselbe lautet: „Neu eröffnete Mathematische und Mechanische Real-Schule, In welcher praesenter gezeiget und nach allen Theilen erklähret wird das Uhrwerck, das Modell eines Hauses, das Kriegs-Schiff, die Vestung, Salz-Koth, Mühle, Bergwerck, chymisch Laboratorium, Glaß-Hütte, Tuchmacher-Stuhl, Drechselbank, Pferd- und Pferdeschmuck, Brau-Hauß, Baum-Garten, Blumen-Garten, Honig-

Bau, Wagen, Pflug, Ege und Ackerbau. Ferner: Alle Arten derer Gewichte, inländische Müntzen, Maaße, gemeine Steine, Edelgesteine, alle Arten der Wolle und Seyde; die Gewürtze, Saamen, Wurtzeln, Kräuter, Mieneralien, Thiere, Vögel, Fische, Sceleton; Ingleichen: die Geometrischen und Optischen Instrumenta, die Rüst-Zeuge der Bewegungs-Kunst, die Arten der Wetter-Gläser und Wasser-Künste, der Magnet, Compaß, das Wagen, Grundriß eines Gebäudes, Topographie der Stadt Halle, Fürstellung derer Sphaeren des Himmels, u. a. m. Hall im Magdeb. Ao 1709. Zu finden in der Rengerischen Buchhandlung." Die Schule wurde mit 30 Schülern im Alter von 10 bis 14 Jahren eröffnet, und zwar in zwei nur je zweistündigen Kursen, mit armen Kindern Mittwochs und Sonnabends von 11 bis 12 und mit denen, so etwas geben, von 2 bis 3 Uhr, „weil man bei diesem guten Vorhaben keiner anderen Schule praejudiciren noch irgend einen Menschen offendiren möchte". Als die Hauptsache sah Semler an, daß die Jugend „an eine wahre Realität gewöhnt werde". „Denn hier sind keine leere Speculationes", heißt es in der Vorrede, „oder unnütze Subtilitäten, sondern es sind ipsissimae res, es sind Dei opera, und solche Machinen, welche in der Welt täglichen und unaussprechlichen Nutzen praestiren. Denn der Augenschein wird zeigen, daß man nicht sowohl auf Exotica und curiosa, als fürnehmlich auf quotiditiana und necessaria gesehen, und was praesentissimam utilitatem im Leben mit sich führet." — Auch in der neuen Gestalt und unter dem neuen Namen konnte sich die Anstalt nur zweiundeinhalb Jahr halten, da sie wie früher ohne Unterstützung blieb. Im Jahre 1739 versuchte Semler es zum drittenmal mit einer mathematischen, mechanischen und ökonomischen Realschule („Nachricht" davon in den Hallischen Anzeigen); aber auch diese hatte keinen Bestand, da er bereits im nächsten Jahre, im Alter von 71 Jahren, starb. — Daß Semler so geringe Erfolge aufzuweisen hatte, lag zum großen Teil an der Ungunst äußerer Verhältnisse. Die Gemeinden hatten kaum Mittel die vorhandene Volksschule oder Lateinschule zu erhalten. Oft war ein besonderes Schulhaus nicht vorhanden. Man mußte Unterkunft suchen, wo Raum vorhanden war. Nicht selten unterrichteten in einer Schulstube mehrere Lehrer zu gleicher Zeit. Auch an Lehrern war Mangel. Man war genötigt seine Zuflucht zu verabschiedeten Soldaten, zu ehemaligen Kammerdienern und zu Handwerkern zu nehmen, die auf der Wanderschaft Kenntnisse über ihren Stand sich erworben hatten. Es gereicht den protestantischen Predigern dieser Zeit zum unvergänglichen Ruhme, daß sie sich bei diesem Not- und Mißstande ihrer armen Gemeinden annahmen. Die Zeit, die ihre Amtsgeschäfte nicht in Anspruch nahmen, widmeten sie der Schule. Es kam wohl vor, daß sie die Beichtgelder zu Schulzwecken opferten. Man staunt über die Vielseitigkeit ihres Unterrichts: der Hang zur Polyhistorie lag in der Zeit. Auch Semler war Polyhistor. Neben den theologischen Studien trieb er mit Vorliebe Mathematik, Astronomie und Mechanik. Er war, wie sein Lehrer Weigel in Jena (s. Gesch. der Erz. V, 1 S. 93), ein Lieb-

haber und Ausüber mechanischer Künste. Seine Liebhaberei und seine Fertigkeiten anderen mitzuteilen, war ihm Bedürfnis. Von unserem heutigen Standpunkte aus ist es leicht, seinem Unterrichte an der Realschule Einseitigkeit vorzuwerfen. Wahr ist es ja, daß dieser im wesentlichen hinauslief auf ein Auswendiglernen praktischer Kenntnisse und auf ein Einüben von Fertigkeiten. Aber der theoretische Unterricht mußte aus Mangel an Zeit hinter dem praktischen gänzlich zurücktreten, das Allgemeine und Wesentliche hinter das Besondere und Zufällige. Semler war ein hochgeschätzter Prediger, es fehlte ihm aber der weite Blick und das Organisationstalent eines Francke, die Gabe, für seine Pläne eine dienstbereite Jüngerschaft zu sammeln, die rücksichtslose Energie des Charakters, die nicht danach fragt, ob sie eine andere Schule präjudiziert, noch irgend einen Menschen offendiert. Immer wird Semlern das Verdienst bleiben, unermüdlich auf die Notwendigkeit hingewiesen zu haben, daß für die, so nicht zu studieren gedenken, die vielmehr sich einem praktischen Berufe zuwenden wollen, Schulen errichtet werden müssen, in denen den Realien ihr Recht werde. Seine Anregung ist nicht ohne Wirkung geblieben. Sein Gedanke fand später Verwirklichung in Heckers Realschule in Berlin.

Die Königliche Realschule in Berlin.[1]

Für die Entwickelungsgeschichte der Realschulen ist diese Schule weitaus die wichtigste. Sie ist gleichzeitig mit dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und der Elisabethschule aus kleinen Anfängen entstanden. Diese drei Anstalten, die mit einer Vorschule unter gemeinsamer Oberleitung standen, bildeten neben den Franckeschen Stiftungen in Halle das größte Schulinstitut in Preußen. Als ihr Gründer ist Johann Julius Hecker[2] anzusehen. Den 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr, in der Grafschaft Mark, geboren, bezog er, nachdem er das Gymnasium zu Essen besucht hatte, 1726 die Universität Halle und widmete sich neben seinen theologischen Studien mit Eifer den alten Sprachen, der Geschichte, der Geographie und der Redekunst. Das Interesse für Naturwissenschaften war durch den Vater, einen Schulmann, geweckt worden. In Halle hatte er noch den wohltätigen Einfluß A. H. Franckes erfahren, dessen letzter Vortrag ihm durch das ganze Leben unvergeßlich blieb. Im November 1729 bekam er bereits ein Lehramt am Pädagogium, über dessen bedeutenden Umfang Gesch. der Erz. IV, 1, S. 287 berichtet ist, wurde aber 1735 als Prediger und Schulinspektor an das große Militärwaisenhaus zu Potsdam berufen, der großartigen Stiftung König Friedrich Wilhelms I., die ganz nach den Franckeschen Grundsätzen eingerichtet war. In dieser Stellung erwarb er sich bald das Vertrauen des Königs, der seine Prinzen in der Naturgeschichte durch ihn unterrichten ließ und ihn bald in einen größeren Wirkungskreis

[1] Die königliche Realschule zu Berlin. Eine historische Skizze von J. H. Schulz, Essen, 1842.
[2] H. Kämmel in der Allgemeinen deutschen Biographie, 11. Bd., S. 208.

einführen sollte. Im Jahre 1739 berief er ihn als ersten lutherischen Prediger an die neuerbaute Dreifaltigkeitskirche der Friedrichstadt. Mit dem Predigeramte und der Seelsorge in seiner Gemeinde wurde ihm zugleich die Aufsicht über die in der Parochie zerstreuten kleinen, sog. deutschen Schulen übertragen. Bei seiner Berufung hatte der König ihm dringend ans Herz gelegt, nicht nur den Leuten auf der Friedrichstadt den Herrn Jesum zu predigen, sondern sich auch der Jugend recht anzunehmen; denn in der im Jahre 1733 angelegten, rasch aufblühenden Friedrichstadt befanden sich die Schulen in einem traurigen Zustande, es fehlte an Schulhäusern und an geeigneten Lehrern. Die Wahl des Königs hätte keine glücklichere sein können. Mit Eifer widmete Hecker sich der Verbesserung der Schulen seiner Gemeinde. Wie Friedrich Wilhelm I., so unterstützte auch Friedrich der Große nachdrücklich Heckers eifrige Bemühungen. Auf des Königs Befehl wurde 1746 für die Schule ein eigenes Haus erworben, und nun erst konnte Hecker an die Organisation einer Universalunterrichtsanstalt herantreten, die für die Jugend aller Stände und beider Geschlechter dienen und ebensowohl die lateinische, wie die gemeine deutsche Schule umschließen sollte. Hecker ging von dem Grundsatze aus, non scholae sed vitae discimus (s. Gesch. der Erz. V, 1 S. 213); nach ihm mußten die Schulen billig Pflanzgärten des Staates sein, aus denen junge Leute, gleichwie die Bäume aus einer Baumschule, nur in die besonderen Stände desselben versetzt werden dürften, um die Früchte von dem zu zeigen, was sie in den Schulen nach und nach erlernt hätten, und er folgerte daraus mit Recht, daß in einem wohlgeordneten Staate Schulen verschiedener Art, wie das Bedürfnis sie fordere, vorhanden sein müßten; andere, die für die Fakultätsstudien, andere, die für den Bürger-, Künstler-, Militär- und Landwirtschaftsstand vorbereiten, und noch andere, in denen der Bauern- und niedere Arbeiterstand erzogen und unterrichtet würde. Die Pläne, die Hecker zu verwirklichen bemüht war, legte er in einer 1747 veröffentlichten Schrift nieder, die großes Aufsehen erregte, der „Nachricht von einer öconomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche am Anfang des Maimonates dieses Jahres eröffnet werden soll". Sein Unternehmen knüpft an die großen Schulreformen des 16. Jahrhunderts an; er stellt seine aus einer ganzen Reihe von Klassen bestehende Schule mit Zuversicht neben die lateinischen Schulen, die bisher fast ausschließlich Geltung gehabt hatten, und bezeichnet sie als den verschiedensten Bedürfnissen und Ansprüchen des Lebens, die so lange unbefriedigt geblieben, wirksam entgegenkommend. Aus der Nachricht über den guten Fortgang der im Mai 1747 neuangelegten Realschule vom Jahre 1748 geht hervor, daß Hecker namentlich die Bestimmung der Jugend fürs praktische Leben ins Auge faßte. Die Realschule war, neben der Lateinschule, besonders für junge Leute bestimmt, „welche dem Studium nicht eigentlich gewidmet sind, und die wir dennoch zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften auf dem

Lande, zu schönen Künsten und zu Manufacturen fähig und tüchtig finden". Er wurde in seiner Meinung besonders bestärkt durch die vorläufigen Nachrichten über das unter Herzog Karl I. zu Braunschweig gestiftete neue Collegium Carolinum vom 17. April 1745 und ließ sich nicht irre machen durch die abweichenden Meinungen des Publikums noch durch die Mißerfolge Semlers. In Heckers Universalunterrichtsanstalt bestanden gleichzeitig drei Schulen, die deutsche, die lateinische und die Realschule. Beim Unterrichte herrschte das Fachsystem wie in den Franckeschen Schulen; Schüler sowohl aus den deutschen als aus den lateinischen Klassen konnten nach eigener Wahl auch an einzelnen Lektionen der Realschule teilnehmen. Die Unterrichtsgegenstände in der deutschen Schule waren: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen; in der lateinischen: Religion, Latein, Griechisch, Französisch, Geographie, Geschichte, Schreiben; in der Realschule: Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre überhaupt, besonders aber die Lehre von den Teilen und der Beschaffenheit des menschlichen Körpers, von Pflanzen, Mineralien und anderen Sachen aus dem Reiche der Natur (Anlehnung an Francke). Außerdem erhielten die Schüler noch Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Aufziehung der Seidenwürmer; man lehrte sie Dinge aus der Gärtnerei, führte sie in die Werkstätten der Handwerker und Künstler, in Manufakturen und Fabriken. Durch königliche Verordnung wurde festgesetzt, daß alle Meisterstücke, die in den verschiedenen Gewerben Berlins angefertigt werden würden, den Realschülern vorgezeigt werden sollen. In seiner Nachricht über die Universalschule vom 7. Oktober 1749 teilt Hecker einen Lektionsplan für das Sommerhalbjahr mit. Dieser führt eine große Anzahl Klassen auf: 8 theologische, 5 lateinische und 1 lateinische Präparationsklasse, 2 griechische, 1 hebräische, 5 französische und eine 6. Klasse für Mädchen, 1 Buchstabier-, 3 Lese-, 4 Schreibklassen, 3 orthographische, 3 Brief-, 4 Rechen-, 3 mathematische Klassen, 1 Zubereitungsklasse für Rechnen, Schreiben und Geometrie, 3 Zeichen-, 2 musikalische Klassen, 2 außerordentliche lateinische, 2 außerordentliche französische, 3 außerordentliche Schreib- und Rechenklassen, 3 geographische, 3 historische, 2 Architektur-, 2 Manufakturklassen, 1 ökonomische, 1 physikalische, 1 Bergwerks-, 1 Konduitenklasse; außerdem noch 1 Näh- und Strickklasse und 1 Nähklasse; endlich Wiederholungsstunden in der Geographie und in der Historie. Unterricht wurde erteilt von früh 7 bis abends 7 Uhr mit einer Unterbrechung von 12 bis 1 Uhr. Auch während der Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend war Unterricht. Die Zahl der Schüler in sämtlichen Schulen belief sich im Jahre 1748 auf 808. Besonders der Realschule wegen kamen viele Zöglinge von auswärts, so daß seit 1748 mit der Schule eine Pensionsanstalt verbunden wurde.[1] 1749 wurde zu dem ersten Schulhause ein zweites erworben und

[1] Der erste Pensionär war der nachmals in der gelehrten Welt berühmte Buchhändler Friedrich Nicolai.

Digitized by Google

erhielt die Inschrift: Scholae Trinitatis aedes in Dei honorem, regis gaudium, civium salutem, inventutis dicatae. Dem Leiter der Anstalt wurde in allen Einrichtungen volle Freiheit gelassen. Ihm zur Seite standen die Oberkuratoren der Dreifaltigkeitskirche und die von ihm selbst gewählten Inspektoren. Seit dem Jahre 1753 wirkte als Inspektor der zweite Prediger, Johann Friedrich Hähn,[1] der Erfinder der sog. Litteralmethode. Gleich bei Beginn seines Amtes veröffentlichte er ein Programm „Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen, Künsten und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden" (Berlin 1753). Er giebt zunächst eine Erläuterung der Benennung Realschule, führt weiter an, was in der Realschule vorgetragen wird in Sprachen, Wissenschaften und Künsten, berührt drittens die Lehrart, nach welcher man die Sachen den Kindern beizubringen sucht, und fordert endlich, daß in dieser Realschule hauptsächlich darauf gesehen werde, daß den Schülern die Sachen womöglich in der Natur und im großen selbst, oder in Modellen, Maschinen und Rissen u. s. w. vorgezeigt werden. Realschule ist bei Hähn ein Name für die Heckersche Universalanstalt. Der Name rechtfertigt sich, weil Hähn darauf dringt, daß in jeder einzelnen Schule die Sachen anschaulich vorgeführt werden. Auch er behält beim Unterrichte das Fachsystem bei. Hähn giebt folgende fünf Kennzeichen für eine Realschule im weiteren Sinne, wie sie der Zeit entsprechend sein möchte. 1. In solchen Anstalten müssen Sprachen, Wissenschaften und Künste getrieben werden. Der Schüler soll da lernen können, was ihm nach Gutbefinden seiner Eltern und Lehrer, in Absicht seiner künftigen Lebensart, zu wissen nötig ist. 2. Die Kinder müssen von dem Anfange ihres Schulgehens an auf die Sachen in der Welt, die ihnen vorkommen, geführet und ihr Verstand muß aufgeräumt werden, diese Dinge verstehen zu lernen. 3. Man soll den Schülern die Sachen nicht nur in deutlichen und verständlichen Beschreibungen mit Worten beibringen, sondern so viel als nur immer möglich im großen und nach der Natur selbst, oder in Modellen und deutlichen Kupferstichen und Rissen. 4. Es müssen die Schüler auf ernsthafte, zu ihren künftigen, ziemlich wahrscheinlichen Amts- und Lebensumständen nötige, nützliche und förderliche Sachen gewiesen werden. Vitae, non scholae discendum est. Man soll der Jugend nicht leicht etwas vergebens, in spem futurae oblivionis, oder was sie wohl gar sich mühselig müssen wieder abgewöhnen und verlernen, beibringen. Ist es vermutlich, oder gewiß ausgemacht, junge Leute sollen in Kriegsdienste gehen, so übe man sie vor anderen im Schreiben und Rechnen, in der Geographie und Historie, in der Artillerie und Fortifikation. Sollen Schüler mit der Zeit ihre eigene oder eines Fremden Ökonomie besorgen, so führe man sie außer dem Rechnen und Schreiben auf die Erkenntnis der Natur, und mache ihnen das Nötige von dem sog. Tier-, Stein- und Pflanzenreich, nebst den übrigen nötigen Sachen, die

[1] Allgemeine deutsche Biographie, 10. Bd., S. 373.

Digitized by Google

ihnen in der Wirtschaft Schaden und Nutzen verursachen können, bekannt. 5. Endlich würde in noch höherem Verstand, mit besserem Rechte, eine Realschule heißen, wenn die Jugend von ihrer ersten und zartesten Jugend zu wahren, gläubigen Christen erzogen würde, die reelle, wesentlich zur Beruhigung des Gewissens dienliche, auf die Ewigkeit abzielende Dinge erwählen und suchen lernen. — Von den Sprachen wird vor allem Deutsch gelehrt, dann Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Französisch; in den Wissenschaften Theologie, Philosophie, Physik, Mathematik (Arithmetik, Geometrie, Perspektive, Kriegsbaukunst und Mechanik), Anatomie und Physiologie, Gesundheitslehre, Botanik und materia medica; endlich Geschichte, Geographie und Heraldik; in den Künsten: Rechnen, Buchhalten, die Ökonomie oder die Hauptstücke und Grundregeln, auf welche bei einer guten Wirtschaft vornehmlich zu sehen, die Lehre von den Manufakturen und Handwerken, das Zeichnen, die Baukunst, von Bergwerken und unterirdischen Sachen, Musik, Schreiben. — Das Allgemeine von Hähns Lehrart besteht in folgenden Stücken: die Lehrer teilen ihre Lektionen in gewisse Pensa oder besondere Stücke ein. Sie zergliedern ein jedes Pensum nach der Beschaffenheit seines Inhalts und bringen es in eine kurze Tabelle; sie stellen diese Tabelle mit wenig Anfangsbuchstaben auf der Tafel der Jugend vor Augen, damit das Ganze mit seinen Haupt- und Nebenteilen besser übersehen werden kann; sie gehen durch eine leichte Katechisation das Angeschriebene bald in der Ordnung, bald außer Ordnung, mit den Schülern durch und machen ihnen alles bekannt und geläufig; sie fügen Erläuterung und Beweis, nützliche Anmerkungen und Erinnerungen hinzu; sie lassen die Schüler nicht nur die Lektionen von der schwarzen Tafel herlesen, sondern lassen, wenn alles weggelöscht oder die Tafel umgekehrt wird, alles ordentlich aus dem Gedächtnis wiederholen. Nach dieser Methode wird namentlich auch das Lateinische getrieben. — In der Hähnschen Realschule ist man bemüht, die Schüler auf Sachen, auf Realitäten, und zwar auf solche Sachen zu führen, die ihnen zu ihrer künftigen Lebensart unentbehrlich sein können. So werden die, die später Maler, Bildhauer, Gold- und Silberarbeiter, Tischler u. s. w. werden sollen, mehr zum Zeichnen als zum Griechischen, Hebräischen und Lateinischen angehalten. In dem Zeichnen bekommt der künftige Bildhauer etwas anderes zu zeichnen als ein künftiger Goldschmied, und ein Goldschmied wieder etwas anderes als ein Maler. Die, welche zur Kaufmannschaft und Handlung kommen sollen, werden im Rechnen und Buchhalten, in Manufaktursachen unterrichtet. Wer den Lederhandel erlernen soll, wird mit den Arten des Leders, mit der Zubereitung und Verarbeitung, mit der Güte und dem Gebrauch, mit dem Ein- und Verkauf bekannt gemacht. — In der Geometrie werden allerlei Maßstäbe vorgelegt, die verschiedenen Arten von Zirkeln, die beim Feldmessen nötigen Sachen; in der Baukunst die Säulenordnungen und was in die Wappenkunst einschlägt; in der Fortifikation das Modell einer Festung; in der Geschichte und Altertumskunde bildliche Darstellungen, z. B. Zeichnungen von allem, was zu den Opfern

und Kriegswesen gehört, Darstellung eines Triumphzuges, in dem Menschen, Pferde, das Opfervieh und die Elefanten aus Gips gegossen sind. — Die eigentümliche Unterrichtsmethode, die Hähn sich ausgedacht hatte, hatte sehr bald Teilnahme in weiteren Kreisen gefunden. Sie war die Veranlassung gewesen, daß er im Jahre 1743 auf Betrieb des Abtes Steinmetz in Kloster Bergen bei Magdeburg als Konventual und Prediger Stellung erhielt. Auch als Feldprediger eines preußischen Regiments (seit 1749) hatte er seine auf Verbesserung des Unterrichtswesens gerichteten Bemühungen unermüdlich fortgesetzt, und war schon damals mit der Heckerschen Realschule in Verbindung getreten. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse dieser Anstalt schrieb er die Schrift „Agenda scholastica oder Vorschläge, welche zur Errichtung guter Schulanstalten abzielen". Zur Empfehlung seiner Litteralmethode veröffentlichte er eine Anzahl Schriften, unter anderen „Untersuchung, was Gründlichkeit hauptsächlich in Schulsachen heiße" (1757). Besondere Sorgfalt wandte Hähn auf Anlegung und Erweiterung der „großen realen Sammlung". Mit dieser behauptete er einen wirklichen Anfang zu einer wahren Realschule gemacht zu haben, daß es aber nur ein Anfang zu einer Realschule sei. Sie enthielt Geräte und Maschinen, Modelle von Gebäuden, Schiffen, Schränken, Pflügen, Eggen, Mühlen, Butterfässern; verschiedene Maßstäbe, Lineale, Reißschienen, alle Arten von Zirkeln, Meßketten, Meßtische und Astrolabien; Portale mit dorischen, ionischen, korinthischen, römischen und toskanischen Säulen, gotischen und altdeutschen Gewölben; Wappensammlungen; Modelle von Festungen; bildliche Darstellungen zur biblischen und allgemeinen Geschichte u. s. f. Für künftige Mediziner und Pharmazeuten war eine vollständige materia medica vorhanden und vor dem Potsdamer Thor ein botanischer Garten; für Kaufleute mehrere Läden en miniature, vollständige Sammlungen von Materialwaren, Spezereien, Leinen-, Wollen- und Seidenzeugen, sowie Ledersorten (mehr als 90). Um die Aufmerksamkeit auf die Zucht der Seidenraupe zu lenken, war nicht fern vom botanischen Garten ein sandiger Platz zu einer Maulbeerplantage hergerichtet worden. Hähn kannte die Mängel, Gebrechen und Unvollkommenheiten dieser neuen Anstalt und daß sie erst nach Jahren zu der Einrichtung und Vollkommenheit gebracht werden könne, wie er sie wünschte. Hecker hatte mit geringen Geldmitteln und mit wenig Personen den Grund zu dieser Anstalt gelegt im gläubigen Vertrauen auf Gott, aus Liebe zur Jugend und aus Vorsorge für das allgemeine Beste; aber den bestgesinnten Schulmännern gelang es schwer, Realschulen, von deren Nutzbarkeit und Notwendigkeit man überzeugt war, in einigermaßen vollkommenem Zustand herzustellen. Von nicht geringer Wichtigkeit für das Gedeihen der Realschule war die Vorbildung von tüchtigen Elementarlehrern. Hecker hatte den glücklichen, wohl Francke entlehnten Gedanken, mit der Realschule ein Lehrerseminar zu verbinden (seit 1748), den namentlich Hähn auszuführen suchte. Übermäßig beschäftigt, wie er war, sammelte er junge Leute um sich und bereitete sie in besonderen Stunden für den Elementar-

Digitized by Google

unterricht vor, wobei er seine Litteralmethode in Anwendung brachte. Im Jahre 1753 wurde diese Anstalt unter dem Namen „Kurmärkiges Landschullehrer-Seminar" zu einem königlichen Institute erhoben, 1817 nach Potsdam, 1851 nach Köpenik verlegt. Die Schwierigkeiten, die Hecker zu überwinden hatte, waren nicht gering. Feste Einnahmen hatte die Anstalt nicht; aus den Staatskassen konnte wenig oder nichts gewährt werden; sie war auf die freiwilligen Beiträge der Freunde und Gönner des Unternehmens und auf das geringe Schul- und Pensionsgeld angewiesen. Da mit der Zeit gegen 500 Schüler in den verschiedenen Schulen freien Unterricht und teilweise auch Bücher erhielten, so war es schwer, für die Lehrergehalte und Lehrmittel, für Erhaltung und Ankauf der Schulgebäude immer die nötigen Mittel herbeizuschaffen. Hatte Hecker doch einen Teil seines Nebeneinkommens, wie die Beichtgelder, dem Wohle der Schule zum Opfer gebracht. Seine Erfolge unter diesen schwierigen Verhältnissen gründeten sich zum Teil auf das außerordentliche Vertrauen, das sich an seine Persönlichkeit knüpfte. Vor allem schenkte ihm Friedrich der Große unbegrenztes Vertrauen und begleitete seine Bemühungen mit der eingehendsten Aufmerksamkeit, gab ihm ausgedehnte Vollmachten, ermunterte ihn durch vielfache Unterstützungen. Im Jahre 1749 erhielt die Realschule das Privilegium einer Buchhandlung, im nächsten Jahre das zum Druck eines öffentlichen Zeitungsblattes von den merkwürdigen Sachen aus dem Reiche der Natur, der Staaten und Wissenschaften. Im traurigsten Kriegsjahre (1759) erstattete Hecker ein Gutachten über die Notwendigkeit, durch Reform der lateinischen Schulen dem Zudrange Unfähiger zu den Universitätsstudien zu steuern, das der Ausgangspunkt zu sehr folgenreichen Anordnungen geworden ist. Im Jahre 1763 erteilte der König Hecker den Auftrag, ein General-Landschul-Reglement zu entwerfen. Dieses Reglement mit seiner strengen Einschärfung der schon geltenden allgemeinen Schulpflicht und der im Auftrage des Staates geführten Schulaufsicht sollte fortan die gesetzliche Grundlage des preußischen Volksschulwesens bilden. — Im Jahr 1759 war Hähn zum General-Superintendenten der Altmark und Priegnitz berufen worden. Sein Nachfolger im Amte als Inspektor der Schule wurde der Kandidat des Predigtamtes Christoph von Einem, der bereits seit 1754 an der Realschule als Lehrer thätig gewesen war. Dieser fuhr fort in Hähns Geiste für das Gedeihen der Schule zu wirken. Ihre Frequenz nahm sehr schnell zu. Im Jahre 1750 wurden 1000 Schüler und Schülerinnen von 32 Lehrern unterrichtet; 1768 stieg die Zahl auf 1267, darunter 100 Pensionäre, so daß sich die Anstellung eines zweiten Inspektors notwendig machte. Dieses Amt bekleideten nacheinander die Geistlichen Reccard und Hennike. Die Thätigkeit dieser Männer erhielt die Schule in der hohen Achtung, die sie allgemein genoß. Der Ruf der Anstalt zog Freunde der Pädagogik aus nah und fern herbei und die an derselben gebildeten Lehrer waren sehr gesucht.

Hecker starb den 24. Juni 1786. In einer fast dreißigjährigen Amtszeit hatte er aus kleinen Anfängen eine Unterrichts- und Erziehungsanstalt ins Leben gerufen,

die für unsere Schuleinrichtungen vorbildlich geworden ist. Er schied die unter seiner Leitung stehenden Schulen in drei Arten: Volksschule, Bürgerschule (Realschule) und Gymnasium. Die Lehrpläne für die einzelnen Schulen waren zunächst nicht festgestellt. Das Fachsystem gestattete dem einzelnen eine gewisse Freiheit in der Wahl der Unterrichtsgegenstände. Das Berechtigungswesen trat der Entwickelung der Schulen noch nicht hindernd und verwirrend in den Weg. Es war ein wichtiger Fortschritt, daß man die Schüler, die für die Fakultätsstudien vorbereitet werden sollten, von denen schied, die von der Schule unmittelbar in einen Beruf einzutreten bestimmt waren. Es lag auf der Hand, daß für diesen Teil der Schüler die Wahl der Unterrichtsgegenstände einen weiten Spielraum hatte. Auch ließ sich bei ihnen die Dauer der Schulzeit nicht so genau feststellen wie beim Gymnasium. Die Realschule mußte vieles in ihren Lehrplan aufnehmen, was jetzt, wo zahlreiche niedere und höhere Fachschulen existieren, ausgeschieden werden kann. Dies ging um so leichter, da der Umfang des naturwissenschaftlichen und technischen Wissens noch ein sehr beschränkter war. Auch die modernen Verkehrssprachen hatten noch nicht die allgemeine Bedeutung wie heutzutage. Die vorläufige Beibehaltung des Fachsystems erforderte eine besondere Unterrichtsmethode. Es darf angenommen werden, daß die Hähnsche Litteralmethode sich vorzüglich bewährte. Auf den normalen Bildungswert der einzelnen Unterrichtsgegenstände legte man weniger Gewicht als auf ihre Verwendbarkeit im späteren Berufe. Wenn in der Heckerschen Realschule das Nützlichkeitsprinzip mehr zur Geltung kam als in den Realschulen unserer Tage, so verdient dies nicht gerade Tadel; denn die Realschule soll eben für den Eintritt in eine praktische Laufbahn vorbereiten.

Nach Heckers Tode brachte der Staatsminister v. Münchhausen dem Könige zur Führung des wichtigen und umfangreichen Amtes eines Direktors der Realschule den Pfarrer an der Heiligen-Geist-Kirche in Magdeburg, Joh. Esaias Silberschlag in Vorschlag. Er war rühmlich bekannt durch seine ausgebreiteten und gründlichen Kenntnisse in Mathematik und Physik. Im Juli 1769 konnte er seine Wirksamkeit als Direktor der Realschule und als Pastor an der Dreifaltigkeitskirche beginnen. Zugleich wurden ihm übertragen die Funktionen eines Oberkonsistorialrates, eines Oberbaurates und eines Mitgliedes der Akademie der Wissenschaften. Unter ihm begann die Trennung der bisher vereinigten Anstalten. Das erste und dringendste Bedürfnis schien ihm eine strenge Scheidung der verschiedenen Abteilungen, damit auf der einen Seite jedem nach dem Maße seiner Kraft und dem Bedürfnis, das er befriedigt zu sehen wünschte, sein Recht gegeben würde, auf der anderen Seite auch die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in methodischer Hinsicht auf eine den jedesmaligen Zwecken entsprechendere Weise behandelt werden könnten. Die der eigentlich studierenden Jugend gewidmete Abteilung nannte er Pädagogium; die andere, in der vornehmlich angehende Künstler, Ökonomen, Kaufleute, Baubeflissene, Militärs ihre Vorbildung erhalten

sollten, Kunstschule; und die dritte, die das zu lehren bestimmt sein sollte, was gewöhnlichen Handwerkern zu wissen und nutze sei, deutsche oder Handwerkerschule. Sein entschiedener Wille war, daß diese drei Schulen, ungeachtet ihrer besonderen Bestimmungen und Einrichtungen, ein engverbundenes Ganzes ausmachen, und die Schüler, gleichviel welcher Abteilung sie auch angehören möchten, als Mitglieder der ganzen Realschule betrachtet werden sollten, damit auf solche Weise keinem derselben die Möglichkeit benommen würde, nach Bedürfnis oder Neigung in diesem oder jenem Teile des Unterrichtes die Lektionen einer anderen Abteilung zu besuchen. Im Pädagogium wurde Unterricht erteilt in Theologie, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch für solche, die Theologie studieren, Naturrecht für die übrigen, Mathematik, Rhetorik und Logik, Briefschreiben, Geschichte; außerdem war Gelegenheit gegeben zur Erlernung der italienischen Sprache, der Musik und zu Übungen, die zu einer standesmäßigen Wohlanständigkeit gehören. In der Kunstschule wurde gelehrt: Religion, Latein, Französisch, Mathematik (mehr praktisch als theoretisch), Freihand- und architektonisches Zeichnen, Historie und Geographie, Kalligraphie und Orthographie, für künftige Kaufleute Anweisung zum italienischen Buchhalten. In der Handwerkerschule waren die Unterrichtsgegenstände: Religion, Deutsch (Briefe, kurze Aufsätze, Leseübungen), Kalligraphie und Orthographie, Arithmetik, Geographie und Singen. — Die lateinische Sprache lehrte die Realschule überhaupt in sieben Klassen, die vier unteren gehörten der Kunstschule, die drei oberen dem Pädagogium an, sintemal auch ein Künstler einen lateinischen Schriftsteller wenigstens verstehen und einen lateinischen Ausdruck gehörig setzen lernen muß. Auffallend ist es, daß in dem Verzeichnis der Lektionen Physik und Naturgeschichte nicht genannt werden. Da Mathematik und Physik Silberschlags Lieblingswissenschaften waren und er es vorzüglich seine Sorge sein ließ, daß auf diese in der Realschule der größte Fleiß verwendet wurde, so kann angenommen werden, daß Mechanik und Naturlehre mit Benutzung der Sammlung in besonderen gemeinsamen Stunden gelehrt wurde. Silberschlag unterließ es nicht, den Modellensaal mit vielen zweckmäßigen Modellen, von denen einige seinem eigenen Erfindungsgeiste ihr Dasein verdankten, zu bereichern; im Jahre 1777 gab er eine eigene Schrift „Über die auf dem Modellensaal der Realschule befindlichen Instrumente, Maschinen und Modelle mit Angabe des Nutzens und Gebrauchs derselben" heraus. Er war auch der Gründer einer Fachschule, der Pépinière zur ausschließlichen Betreibung geometrischer, ökonomischer und Bergwerkswissenschaften, die mit der Realschule in inniger Verbindung stand; ihre Zöglinge wurden nicht nur in den genannten Disziplinen theoretisch und praktisch unterrichtet, sondern erhielten auch die Erlaubnis, an dem Sprachunterrichte, wie an anderen Unterrichtsgegenständen, die sie für sich nötig und ersprießlich erachteten, nach freier Wahl der Eltern oder Angehörigen in den Klassen des Pädagogiums Anteil zu nehmen. Das Institut hatte freilich nur eine kurze Dauer, da ein Bedürfnis danach noch nicht allgemein

gefühlt wurde. Auch Silberschlag hatte sich der Teilnahme Friedrichs II. an der Anstalt zu erfreuen, die wesentlich an Frequenz zunahm. Wegen überhäufter Amtsgeschäfte legte er 1784 das Direktorat nieder. Zu seinem Nachfolger brachte er den Inspektor der Realschule und zweiten Prediger an der Dreifaltigkeitskirche, Andreas Jakob Hecker, den Neffen des Gründers der Anstalt, in Vorschlag. Der Chef des geistlichen Departements, Staatsminister Freiherr v. Zedlitz, hielt es zwar für bedenklich, das Direktorat der Realschule auch für die Zukunft, wie bisher, mit dem Predigtamte zu verbinden. Da jedoch die Schulkasse nicht im stande war, einen Direktor zu besolden und die Staatskassen zu solchem Zwecke nicht leicht etwas verabreichten, so blieben beide Ämter verbunden. Das Inspektorat wurde aber einem Schulmanne, dem ersten in diesem Amte, dem Konrektor des Gymnasiums in Minden, Albr. Hildebrandt übertragen, der schon früher mehrere Jahre an der Realschule als Lehrer mit Erfolg thätig gewesen war. Hecker ließ es seine erste Sorge sein, den eigentlichen Zweck jeder Abteilung der Realschule schärfer ins Auge zu fassen und mit dem Lektionsplane entsprechende Veränderungen vorzunehmen. Das Pädagogium sollte die eigentliche Gelehrtenschule sein, in der die philologischen Disziplinen, insbesondere die altklassischen Studien, vorherrschen mußten. Statt der bisherigen drei lateinischen Klassen richtete er deren fünf ein und beschränkte die lateinischen Klassen der Kunstschule auf drei, errichtete aber zugleich in dieser drei deutsche Klassen, da solche derselben bisher ganz gefehlt hatten. Er war der Meinung, daß ein junger, für gelehrte Studien bestimmter Mensch hinlänglich vorbereitet sei, um späterhin in alle Wissenschaften mit Leichtigkeit tiefer eindringen zu können, wenn er eine gute Grundlage in der Philologie, in der reinen und angewandten Mathematik, in der Universalgeschichte und Geographie und endlich eine gute Fertigkeit im deutschen, lateinischen und französischen Stile sich angeeignet habe. Um für ausgedehnteres Studium der klassischen Sprachen Zeit zu gewinnen und die Schüler nicht mit Unterrichtsstunden zu überladen, wurde der übrige wissenschaftliche Unterricht im Pädagogium beschränkt. Hecker schaffte die besonderen Vorträge über Technologie, Physiologie, Reichs- und Staatengeschichte, über Philosophie u. s. w. ab und verwies die Schüler, die in solchen Dingen nicht unerfahren bleiben wollten, auf die in diesen Gebieten teilweise noch beibehaltenen Unterrichtsstunden in der Kunstschule, die zu solcher Zeit erteilt wurden, daß die Teilnahme an ihnen möglich war. Unter Silberschlag konnten die Schüler erst in das Pädagogium aufgenommen werden, nachdem sie die lateinischen, französischen, geographischen und historischen, mathematischen und Rechenklassen der Kunstschule besucht hatten. Jetzt wurden für die genannten Sprachen und Wissenschaften, sowie für den Unterricht im Schreiben und Zeichnen besondere Abteilungen im Pädagogium selbst errichtet, so daß kein Schüler derselben mehr genötigt war, die Kunstschule zu besuchen. Die deutsche Schule wurde in der Art abgeschlossen, daß deren Schüler mit hinreichenden Kenntnissen ausgerüstet zu den gewöhnlichen Handwerken

und niederen Gewerben übertreten konnten, blieb aber zugleich Vorschule für die Kunstschule und das Pädagogium. Nach dem Programm von 1775 wurde in der deutschen Schule gelehrt: Religion, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, die Elemente des Französischen, Rechnen, Geographie und Geschichte, das Notwendigste aus der Naturlehre und Naturgeschichte; in der Kunstschule: Religion und Religionsgeschichte, Deutsch, Lateinisch, Französisch (Englisch und Italienisch), Geographie und Geschichte, praktische und theoretische Mathematik, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anatomie, praktische Psychologie oder Mimik, mechanische und optische Wissenschaften, Maschinenlehre, Baukunst, Artillerie und Kriegsbaukunst, Ökonomie und Forstwissenschaft, Berg- und Hüttenwesen, praktisches Rechnen und Buchhalten, Freihandzeichnen und architektonisches Zeichnen, Perspektive, bildende Künste (Mythologie), Schönschreiben, theoretische Musik und Gesang. Im Pädagogium wurde außer auf die klassischen Sprachen auf die Mathematik großes Gewicht gelegt. Sind die, die Mathematik studieren müssen, z. B. der Ingenieur, der Feldmesser, der Baumeister, der Bergwerks- und Hüttenbedienstete eines höheren Unterrichts fähig, so besuchen sie die mathematischen Klassen des Pädagogiums, um dort Unterricht in Geometrie, Trigonometrie und angewandter Mathematik, sowie in der Analysis und in den höheren Rechnungsarten zu empfangen. In dem neuen Lektionsplane der Realschule treten die einzelnen Disziplinen, in denen Unterricht erteilt wird, deutlicher hervor als in dem Plane des Gründers oder in dem von Silberschlag. Die Kunstschule ersetzte damals die noch fehlenden Spezialschulen zur Vorbereitung von Landwirten, Baubeflissenen, Militärs, Bergwerks- und Hüttenbedienten, Forst- und Kaufleuten. Hecker bemühte sich, die Interessen des Pädagogiums und der Kunstschule immer bestimmter auseinander zu halten und wußte es dahin zu bringen, daß nur wenige Lehrer noch gleichzeitig an beiden Anstalten unterrichteten. Er nannte die Anstalt zuerst Königliche Realschule. Bei Gelegenheit der Feier des 50jährigen Bestehens der Schule, 1797, wurde das Pädagogium für eine selbständige Anstalt erklärt und ihm von Friedrich Wilhelm II. der Name Friedrich-Wilhelms-Gymnasium beigelegt, zugleich demselben alle Rechte ähnlicher Institute in der Residenz eingeräumt. Friedrich Wilhelm III. sorgte für ein neues Gymnasialgebäude, das 1805 bezogen wurde. Seit dieser Zeit tritt das Gymnasium an die Spitze der vereinigten Anstalten. Im Jahre 1811 wurde das Gymnasium hinsichtlich der Lehrer und Lektionen gänzlich von der Realschule getrennt und als gelehrte Schule unter die Oberaufsicht des Departements für den öffentlichen Unterricht gestellt, während die Realschule als eine höhere Bürgerschule unter der Oberaufsicht und Leitung der Geistlichen und Schuldeputation der Kurmärkischen Regierung stand. Für die Anstalten konnte eine solche Trennung nur ersprießlich sein. Die politischen Ereignisse gingen natürlich an den Schulen nicht spurlos vorüber und hielten ihre zeitgemäße Entwickelung auf. Andreas Hecker starb im Juli 1819.

Digitized by Google

Im folgenden Jahre berief das Ministerium zum Leiter der vereinigten Anstalten Dr. August Gottlob Spillete, vorher Prediger an der Werderschen Kirche und Professor am Werderschen Gymnasium. Von ihm datiert eine neue Epoche der Schulen. Die hohe Blüte, die sie erreichten, geht aus der Zunahme der Frequenz deutlich hervor. Unmittelbar vor Spillekes Übernahme des Direktorats waren in den 6 Klassen des Gymnasiums 140 Schüler, in den 6 Knaben- und 4 Mädchenklassen der Realschule 368 (276 Knaben und 92 Mädchen), zusammen 508 Zöglinge. Bei seinem Tode (9. Mai 1841) hatte das Gymnasium in 9 Klassen 372 Schüler, die Realschule in 16 Klassen 706 Schüler und die Mädchenschule in 9 Klassen 380 Schülerinnen, zusammen 1458 Zöglinge. Für die Töchterschule wurde 1827 neben der Realschule ein eigenes Haus angekauft und ihr durch die damalige Kronprinzessin, die spätere Kaiserin, der Name Elisabethschule verliehen. Am Ende des Schuljahres Oktober 1874 betrug die Gesamtfrequenz der unter der Oberleitung von Spillekes Nachfolger, des Direktors Dr. Ferd. Ranke, stehenden Anstalten 2458 Schüler und Schülerinnen. Davon kamen auf die 12 Klassen der dem Gymnasium und der Realschule gemeinsamen Vorschule 612.

Im Jahre 1821 veröffentlichte Spilleke ein Programm „Über das Wesen der Gelehrtenschule", im folgenden Jahre ein solches „Über das Wesen der Bürgerschule" und im Jahre 1823 eines „Über die gegenwärtige innere Einrichtung des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule nebst der damit verbundenen Mädchenschule".[1] Die Programme erregten das größte Aufsehen und hatten auf die Entwickelung des höheren Schulwesens, zunächst in Preußen, den günstigsten Einfluß. Auch heute noch verdienen sie volle Beachtung. In ihnen sind zum erstenmal mit Bestimmtheit und Klarheit die Prinzipien aufgezeigt worden, auf denen die verschiedenen Arten unserer Schule beruhen. Diese Prinzipien sind nicht willkürlich erfundene, sondern sie ergeben sich aus der Natur unserer geistigen Anlagen und Triebe. Daß man später diesen Grundsätzen wieder untreu geworden, hat Ursachen, die von außen eingewirkt haben, dem Wesen des Unterrichts und der Erziehung aber vollständig fremd sind. Über den Zweck des Unterrichts stehen sich zwei Ansichten gegenüber. Nach der einen ist der Zweck alles Unterrichts ein formaler, Ausbildung und Stärkung der geistigen Kraft; nach der anderen ist er eine materielle Vorbereitung für das Leben und den künftigen Beruf. Der Zweck des Unterrichts, sagen die einen, ist Menschenbildung, und die anderen wieder Berufsbildung. Beide Auffassungen sind unzulänglich und es läßt sich zeigen, daß der Knabe und Jüngling nicht wahrhaft zum Menschen gebildet werden kann, ohne zugleich für seinen künftigen Beruf gebildet zu werden und umgekehrt. Es kommt vor allem darauf an, sich über das Wesen des Berufes klar zu werden.

[1] Gesammelte Schulschriften von August Spilleke, Berlin u. Landsberg a. d. W. 1825. — Wiese, A. G. Spilleke, nach seinem Leben u. seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842.

Digitized by Google

Das Wort **Beruf** spricht schon an sich etwas Höheres, Sittlichheiliges aus. Der Beruf ist nichts und kann nichts anderes sein als die äußere Sphäre, in welcher dasjenige zur That wird, was innerlich als Erkenntnis, als Gesinnung und höhere Tüchtigkeit sich gestaltet hat, und wozu in jedem schon eine ursprüngliche Neigung vorhanden ist. Es soll also für den einzelnen nichts Zufälliges und Willkürliches sein, sondern jeder soll durch eine innerliche Notwendigkeit gerade zu diesem und keinem anderen Berufe hingetrieben werden, woraus die Aufgabe folgt, den Unterricht so zu erteilen, daß der ursprünglich jedem einzelnen durch seine individuelle Richtung gegebene Beruf angedeutet und in dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werde. Jeder Mensch ist bis auf einen gewissen Punkt durch seine eigentümliche Natur zu seinem Berufe prädestiniert. Es giebt aber in der geistigen Organisation der Menschen zwei Hauptrichtungen, die sich zwar in den einzelnen unendlich modifizieren, von denen aber doch immer die eine mehr als die andere hervortritt. Die eine geht überwiegend nach dem **Idealen** und **Wissenschaftlichen**, die andere überwiegend nach dem **Realen** und **Praktischen**; beide sprechen sich ursprünglich als Neigung, als Sinn, als Talent für das eine oder das andere aus. Fassen wir den Beruf als etwas Ursprüngliches, in der Eigentümlichkeit eines jeden wesentlich Gegründetes, fassen wir ihn in seiner höheren, sittlichen Bedeutung auf, so geht hieraus schon klar hervor, daß es unmöglich ist, an dem Knaben und Jüngling das allgemein Menschliche auszubilden, ohne zugleich ihn zu seiner künftigen, nicht äußerlich, sondern innerlich ihm gegebenen Bestimmung vorzubereiten. Da es nun bloß zwei ursprüngliche Hauptrichtungen der menschlichen Thätigkeit giebt, die ideale nämlich oder wissenschaftliche und die reale oder praktische, so giebt es auch nur zwei Hauptarten von Schulen, nämlich die **Gelehrtenschule** und die **Real-** oder **Bürgerschule**. Es muß aber auch eine Schule geben, in der die ursprünglichen Anlagen hervorgelockt, die ursprünglichen Kräfte in Thätigkeit gesetzt und diejenigen Fertigkeiten geübt werden, ohne die der Mensch im Menschen nicht lebendig werden kann, und die ihre Grenze hat, wo in dem Knaben sich die bestimmte Richtung seiner geistigen Natur entscheidet. Dieses ist die **Elementarschule**, die mit Recht ihren Namen führt, da sie die Aufgabe zu lösen hat, die Urelemente der menschlichen Kraft zu entwickeln. Sie ist demnach auch die Vorschule für die Gelehrten- und für die Bürgerschule, und billig sollte keiner in diese aufgenommen werden, ehe er in jener den ganzen Kreis der Unterrichtsgegenstände durchgemacht hat.

Die Elementarschule allein ist der Ort, wo das formelle Unterrichtsprinzip seine Bedeutung hat, indem es in derselben bloß darauf ankommt, das allgemein Menschliche zum Bewußtsein zu bringen, das Gefühl zu erregen, die Anschauung zu üben, die Einbildungskraft mit Bildern anzufüllen, den Kunstsinn zu wecken, die Kombinationsgabe zu beschäftigen, das Gedächtnis zu stärken, kurz das geistige Vermögen allseitig in Thätigkeit zu setzen, damit sich aus demselben der Punkt heraus-

bilde, in dem die individuelle Richtung des Zöglings eingeschlossen liegt. Daß dem so sei, hat sich auch durch die Erfahrung bestätigt. Das formale Prinzip wurde von der philosophischen Spekulation aus und durch sie begründet und als das einzig wahre für die Pädagogik hingestellt. Was als Resultat der Spekulation in die Pädagogik überging, suchte Pestalozzi faktisch und durch die unmittelbare That zu bewähren und das formale Prinzip als das einzig feste und wahre für allen Unterricht aufzuzeigen. Wie die Philologen für das Erlernen der Sprachen keinen anderen als den formalen Nutzen anzuführen wußten, so sah auch Pestalozzi die Unterrichtsgegenstände nur als Bildungsmittel an, die dazu dienen sollen, das intellektuelle Vermögen anzuregen und die einzelnen Thätigkeiten derselben in ein reges, harmonisches Spiel zu versetzen. Er wählte unter den verschiedenen Unterrichtsgegenständen nur solche aus, von denen er überzeugt war, daß sie allein sich dazu eigneten, die innere Selbstthätigkeit anzuregen und das Ursprüngliche, allgemein Menschliche zu entwickeln. Erst durch ihn wurde dasjenige, was von der Philosophie aus als Grundprinzip des Unterrichts in Gelehrtenschulen angenommen worden ist, mit klarem Bewußtsein auch für die Bürger- und Volksschulen mittelbar und unmittelbar geltend gemacht, so daß diese sich nur in dem Maße voneinander unterscheiden, als jene Grundansicht mit mehr oder weniger Bewußtsein, mit größerer oder geringerer Folgerichtigkeit in ihnen ausgeführt wird. Solange das Pestalozzische Institut nichts als Elementarschule sein wollte, so lange herrschte dort ein reges und erregendes Leben; als es aber, ohne die Beschränktheit seines Prinzips anzuerkennen, auch anfing höhere Bürgerschule werden zu wollen, ja als es sich sogar ins Gebiet der Gelehrtenschule verstieg, da schritt es aus seiner Bahn heraus, verlor seinen inneren Mittelpunkt und zerstörte sich in sich selber.

Ist nun in der Elementarschule der Grund gelegt und hat sich die besondere Richtung des Zöglings deutlicher ausgesprochen, welches in der Regel um das zwölfte Jahr der Fall sein möchte, so tritt er entweder in die G e l e h r t e n = oder in die **Bürgerschule** ein, deren Zweck nun nach dem Vorigen kein anderer sein kann, als auf der einen Seite die Entwickelung jener ursprünglich idealen und wissenschaftlichen, und auf der anderen die der realen und praktischen Richtung; und der Unterricht soll eine solche Einrichtung haben, daß durch ihn, wie auch schon der Ausdruck bezeichnet, der künftige G e l e h r t e oder der künftige B ü r g e r, insofern dieses Wort den Gegensatz des Gelehrten bezeichnet, gebildet werde.

Nach Spilleke hat die Realschule den Zweck, ihre Zöglinge von den ersten Elementen an bis zu derjenigen Stufe der intellektuellen Bildung zu führen, daß sie dadurch nicht allein zur Erlernung eines bloß mechanischen Geschäfts, sondern auch zu denjenigen bürgerlichen Berufsarten geschickt sind, die eine wissenschaftliche Vorbereitung erfordern. Sie besteht also eigentlich aus zwei Schulen, aus einer Elementar= und einer höheren Bürgerschule, die aber nicht voneinander geschieden sind, sondern unmittelbar ineinander eingreifen, weshalb manche Gegenstände, die

Digitized by Google

der Elementarschule an sich nicht wesentlich sind, hier zum Teil früher eintreten, um späterhin die Schüler darin desto weiter fördern zu können, wie dieses unter anderen mit dem Französischen der Fall ist. Die Schule besteht aus sechs verschiedenen, einander untergeordneten Klassen. Soll ein junger Mann seinen vollständigen Unterricht in der Anstalt genießen, so werden dazu etwa acht bis neun Jahre erfordert. Die drei unteren (einjährigen) Klassen bilden die eigentliche Elementarschule, in welche der Knabe mit sechs Jahren eintritt. Die oberen drei Klassen kann er in fünf bis sechs Jahren durchlaufen. Die Lehrgegenstände sind Religion, Deutsch, Französisch, Lateinisch, Rechnen, Arithmetik, Geometrie, Naturkunde und Physik, Elemente der Chemie, das Wichtigste der Astronomie, der physischen und mathematischen Erdkunde, Geographie und Geschichte, Schreiben, Zeichnen und Gesang. — Was das Lateinische anlangt, so weiß Spilleke für seine Person keinen Gesichtspunkt aufzufinden, unter welchem diesem eine zweckmäßige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte, und bestimmt, daß es deshalb an sich nur in außerordentlichen Stunden solchen zu erteilen sei, die ihres künftigen Berufes wegen einige Kenntnisse darin besitzen müssen.

Die unter Spillekes Leitung stehenden Anstalten erfreuten sich bald einer allgemeinen Anerkennung. Es kam eine Zeit großer Vorliebe für das Realschulwesen bei dem Bürgertum. In vielen Städten fing man an, die früheren Stadtschulen in Realschulen zu verwandeln. Auch nicht wenige Gymnasien waren durch Einführung von nützlichen, unmittelbar im Leben zu verwertenden Kenntnissen und Fertigkeiten thatsächlich zu Realschulen geworden. Zur Beschaffung von Schulräumen und zur Besoldung geeigneter Lehrer wurden von den städtischen Gemeinden oft ansehnliche Mittel aufgebracht. Die Regierung ließ der Richtung freien Raum sich zu entwickeln, blieb aber fest bei der Ansicht stehen, daß Berufsbildung den Charakter einer allgemeinen höheren Bildungsanstalt, die eine freie Menschenbildung bezwecke, aufhebe. Für die wirklichen Bedürfnisse des Lebens konnte dann freilich nicht gesorgt werden. Auch das Lateinische wollte man, wie schon Friedrich der Große, in der Vorbildung für den praktischen Beruf nicht entbehren.

Vorläufige Instruktion vom Jahre 1832.

Der erste Versuch, Einheit in das Realschulwesen zu bringen, war die von dem Geheimen Regierungsrat Kortüm ausgearbeitete „Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" vom 8. März 1832. Auf die Abfassung derselben war Spilleke nicht ohne Einfluß geblieben; auch Direktor Höpfner an der Petrischule zu Danzig hatte Veranlassung dazu gegeben. Seit 1827 waren die Abgangszeugnisse der Reife von höheren Bürger-(Real)schulen neben den entsprechenden Gymnasialzeugnissen für gültig bei der Bewerbung um Zulassung für Zivilsupernumerare und für das Forstlehrinstitut

zu Neustadt in Wpr. angesehen worden. Das Gesuch Höpfners, die Abgangszeugnisse seiner Anstalt für die Zulassung zum Bau-, Forst- und Postfach als genügend anzusehen, wurde vom Unterrichtsministerium beifällig aufgenommen und fand auch die Zustimmung der betreffenden Ressortminister.

Mit der „Vorläufigen Instruktion" fängt das Berechtigungswesen an, Einfluß auf die Entwickelung der höheren Schulen zu gewinnen. Für die Zulassung zum einjährigen Militärdienst und für den Eintritt in den öffentlichen Dienst stellte der Staat ein gewisses Maß der Vorbildung fest. Nach der Instruktion ist Zweck der Prüfung a) denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- und Realschule genossen haben und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährigen freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaux der Provinzialbehörden zuzusichern; b) den Eltern und den Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungszustand des zu entlassenden Zöglings zu gewähren, um danach zu ermessen, ob er zum Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn gehörig befähigt sei; c) den Schulen eine Gelegenheit zu geben, sich über ihre Leistungen vor den vorgesetzten Behörden auszuweisen, durch den günstigen Erfolg sich in dem Vertrauen des Publikums zu befestigen und in den Lehrern, wie in den Schülern, den würdigen Eifer für die Erreichung eines bestimmten Zieles lebendig zu erhalten. — Zur Prüfung werden nur die Schüler zugelassen, die wenigstens ein Jahr die oberste Klasse besucht haben. — Die Entlassungszeugnisse sind entweder Zeugnisse der Reife mit den Prädikaten vorzüglich oder gut oder hinreichend bestanden, oder der Nichtreife mit dem Prädikate nicht bestanden. Das Zeugnis der Nichtreife schließt den Anspruch der oben erwähnten Rechte und Zugeständnisse aus. Das Zeugnis der Reife wird erteilt, wenn der Geprüfte in den Hauptunterrichtsgegenständen vorzüglich, gut oder hinreichend bestanden, und überhaupt in seiner geistigen und sittlichen Ausbildung so weit vorgerückt ist, daß er für den Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn hinreichend vorbereitet erscheint. Im Deutschen muß der schriftliche Ausdruck von grammatischen Fehlern, von Undeutlichkeit und Verwechselung des Prosaischen und Poetischen frei sein, und im zusammenhängenden mündlichen Vortrage, im Disponieren leichter Themata, eine angemessene Fertigkeit, sowie auch Bekanntschaft mit dem Bildungsgange der deutschen Litteratur, insbesondere mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen werden. Im Lateinischen muß der Schüler Fertigkeit besitzen, den Julius Cäsar und leichtere Stellen des Ovidius und Virgilius zu übersetzen, die Regeln der Etymologie und Syntax inne haben und anwenden können, auch mit der Quantität und dem daktylischen Versmaße bekannt sein. Anmerkung: Sollte in einer oder der anderen höheren Bürger- und Realschule wegen der eigentümlichen Bestimmung derselben

das Lateinische noch von dem öffentlichen Unterrichte ausgeschlossen sein und der Schüler daher nicht nachweisen können, daß er in dieser Sprache die geforderte Kenntnis besitze, so ist dies in dem Zeugnisse unter der Rubrik: lateinische Sprache ausdrücklich zu bemerken. Der Mangel an Kenntnis dieser Sprache verschließt dem Schüler zwar den Eintritt in eine Laufbahn, auf welcher sie nicht entbehrt werden kann; es soll ihm aber, wenn er in den übrigen Unterrichtsgegenständen gut besteht, das Zeugnis der Reife darum nicht versagt werden. Im Französischen muß ein Brief oder ein Aufsatz über ein angemessenes Thema richtig geschrieben, eine in Rücksicht auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierige Stelle eines Dichters oder Prosaikers mit Geläufigkeit übersetzt, ferner richtige Aussprache und einige Fertigkeit im Sprechen nachgewiesen werden. Auch wird die Bekanntschaft mit dem Entwickelungsgange der französischen Litteratur und den wichtigsten Schriftstellern der französischen Nation erfordert. Wo das Englische und Italienische in der Schule gelehrt wird, wird von den abgehenden Schülern erwartet, daß sie darin eine ähnliche Kenntnis wie im Französischen nachweisen. — In der Religion muß der Abgehende mit dem Inhalt der Heiligen Schrift im allgemeinen, ferner mit der biblischen Geschichte und den Hauptmomenten der Geschichte der christlichen Kirche, sowie mit der christlichen Glaubens- und Sittenlehre hinreichend bekannt sein. In der Geschichte wird gefordert eine deutliche Übersicht der wichtigsten Begebenheiten und der eigentümlichen Verhältnisse der alten und der neueren Völker, insonderheit genauere Bekanntschaft mit der Entwickelung, Verfassung und den inneren Verhältnissen der jetzt bestehenden Staaten, wobei der Schüler nachzuweisen hat, daß er die wichtigsten Epochen chronologisch richtig anzugeben weiß und mit dem Schauplatz der Begebenheiten bekannt ist. In der Geographie wird verlangt genaue Kenntnis der Elemente der mathematischen und physischen Geographie, ferner der europäischen und der wichtigsten Länder der anderen Weltteile und ihrer gegenseitigen Verhältnisse in statistischer und ethnographischer Hinsicht. In der Mathematik: Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben; Geübtheit in der Auflösung der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Kenntnis der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln. In der Naturbeschreibung: auf Anschauung begründete Kenntnis der Klassifikation der Naturprodukte, genauere Bekanntschaft mit den merkwürdigsten Produkten, ihrer Anwendung und Verarbeitung für die Bedürfnisse des Lebens; in der Physik: Bekanntschaft mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, mit der Lehre von der Wärme, der Elektrizität, dem Magnetismus, dem Lichte; in der Chemie: Kenntnis von dem chemischen Verhalten der Grundstoffe und ihrer Hauptverbindungen, der wichtigsten organischen Substanzen und der Salze. — Die Prüfungskommission besteht aus einem Kommissar der Regierung, einem von ihr er-

Digitized by Google

nannten Mitgliede der Lokalschulbehörde, dem Direktor oder Rektor der Schule und den in der obersten Klasse wissenschaftlichen Unterricht erteilenden Lehrern. — Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und eine mündliche. Die Aufgaben für die schriftliche Prüfung werden von dem Direktor und den Lehrern gemeinschaftlich bestimmt und dem königlichen Kommissar zur Genehmigung eingereicht; doch steht es dem letzteren frei, nach Umständen die Themata selbst zu bestimmen. Alle Examinanden erhalten dieselben Aufgaben. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten bestehen 1. in einem deutschen Aufsatze; 2. in der Übersetzung eines deutschen Stückes in das Lateinische; 3. in einem französischen, 4. in einem englischen, resp. italienischen Aufsatze; 5. in der Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen Aufgaben; 6. in der Bearbeitung je eines Themas aus der Physik und aus der Chemie. — Die Anfertigung dieser Aufsätze, bei der außer den Wörterbüchern und den mathematischen Tafeln durchaus keine Hilfsmittel gestattet sind, geschieht unter beständiger Aufsicht eines Lehrers. Die Arbeiten werden von den betreffenden Lehrern durchgesehen und zensiert und kursieren demnächst, nachdem der Direktor die schriftliche Erklärung beigefügt hat, daß keine der gestellten Aufgaben von den Schülern schon früher behandelt sei, bei allen Mitgliedern der Prüfungskommission. — Ist es bei der schriftlichen Prüfung vorzüglich darauf abgesehen, die geistige Fähigkeit der Examinanden zu prüfen, so hat sich die mündliche Prüfung vielmehr auf die Erforschung der positiven Kenntnisse in den Unterrichtsgegenständen zu richten, und wird hiernach der königliche Kommissar die für jeden Gegenstand erforderliche Zeit bestimmen und den Gang der Prüfung so leiten, daß ein unzweideutiges Resultat dabei gewonnen werde. — Nach der mündlichen Prüfung wird mit Rücksicht auf die schriftlichen Arbeiten und das Resultat der mündlichen Prüfung und mit Rücksicht auf das Urteil der Lehrer über den Fleiß und die sittliche Aufführung des Geprüften der Grad der Reife des zu Entlassenden bestimmt. Jedes wirkliche Mitglied der Prüfungskommission hat dabei eine Stimme. Bei Gleichheit der Stimmen giebt die des königlichen Kommissars den Ausschlag. Das Zeugnis der Reife (oder Nichtreife), das vom Direktor ausgefertigt und von den Mitgliedern der Prüfungskommission unterzeichnet wird, enthält zur Charakteristik des zu Entlassenden besondere Zensuren über Aufführung, Anlagen und Fleiß, Kenntnisse in den Sprachen, in den Wissenschaften und in den Fertigkeiten (Schönschreiben und Zeichnen). Auf Grund dieser Zensuren wird ihm das Zeugnis der Reife zuerkannt. Das Zeugnis der Nichtreife wird nur auf ausdrückliches Verlangen des Geprüften oder seiner Angehörigen ausgefertigt, nach demselben Schema, nur mit der Beifügung, daß dem zu Entlassenden in der Prüfung das Zeugnis der Reife nicht zuerkannt werden konnte.

Der Wert und die Bedeutung der „Vorläufigen Instruktion vom 8. März 1832" bestand darin, daß sie die Unbestimmtheit über Wahl und Maß des Lernstoffes bei dieser Gattung von Anstalten einschränkte und ihnen ein bestimmtes Lehrziel auf-

stellte, daß sie ferner für die Lehrer ein mächtiger Antrieb wurde, die Schüler dem gesteckten Lehrziele erfolgreich entgegenzuführen, und daß sie das Vertrauen stärkte, das das Publikum auf diese Anstalten setzte. Waren sie doch aus dem Bedürfnis hervorgegangen, für die bürgerlichen Berufsarten, für Handel und Gewerbe und Landwirtschaft eine genügende Vorbildung herbeizuführen. Verdient die Fürsorge des Unterrichtsministeriums für die Realschulen durch die Instruktion die größte Anerkennung, so darf man nicht übersehen, daß in ihr gewisse Rücksichten auf andere Ressorts zu Tage treten, die im Laufe der Zeit sich wohl als nachteilig herausstellen konnten. Es ist ausdrücklich gesagt, daß der Zweck der Entlassungsprüfungen, d. h. das Ziel, dem die höhere Bürger- und Realschule zustreben solle, auf die Berechtigung zum Eintritt in den einjährig freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaux der Provinzialbehörden hinausläuft. Diese Richtung der gedachten Anstalten hat aber nicht das mindeste mit dem Bedürfnis gemein, dem durch deren Gründung abgeholfen werden sollte. Nirgends sind nämlich die höheren Bürger- oder Realschulen geschaffen worden, um künftige Post-, Forst- und Baubeamte oder Subalterne bei den Landeskollegien zu erziehen, sondern um dem dereinstigen Kaufmann, Fabrikanten und Gutsbesitzer eine solche wissenschaftliche Vorbildung zu geben, die für seinen nachmaligen Beruf ersprießlicher wirkt, als es die auf den Gymnasien erzielte Ausbildung vermag. Dadurch nun, daß das Ministerium vorzugsweise die Qualifikation für gewisse Fächer des Staatsdienstes zur Bedingung der Reife für sämtliche Schüler machte, war die Möglichkeit gegeben, die Realschule von ihrem ursprünglichen Zwecke abzulenken und zur Beamtenschule zu machen.[1] Es lag dies offenbar nicht in der Absicht des Unterrichtsministeriums. Dieses hatte die innerlich begründete Verschiedenheit in der Reife der Aspiranten zu den erwähnten Stellen des Zivildienstes sowie der künftigen Kaufleute, Gewerbetreibenden und Gutsbesitzer auf das bestimmteste anerkannt, indem der Mangel an Kenntnis der lateinischen Sprache dem Schüler zwar den Eintritt in eine Laufbahn, in der sie nicht entbehrt werden kann, verschloß, ihm aber darum nicht das Reifezeugnis versagte, wenn er in den übrigen Unterrichtsfächern gut bestehen sollte. Das Lateinische wurde also für den gewerblichen und kaufmännischen Beruf für entbehrlich gehalten und die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst erlitt durch die Unbekanntschaft mit jener Sprache keinen Eintrag. Infolge dieses Zugeständnisses wurde der lateinische Unterricht in vielen höheren Bürgerschulen fakultativ gemacht, was allenthalben gute Früchte tragen sollte, denn es beseitigte die Gefahr der Überbürdung und führte zu bemerkenswerten Erfolgen in den neueren Sprachen und in den exakten Wissenschaften. — Mit der „Vorläufigen Instruktion" war ein verhängnisvoller Schritt geschehen. Die Entwickelungsgeschichte der Realschulen zeigt, daß man damit auf einen Abweg geraten war. Man hätte besser gethan, die

[1] Dr. Grübnau, Das höhere Volksschulwesen in Preußen. Danzig 1842, S. 17 u. fg.

Schüler, die für eine Laufbahn bestimmt sind, in der die Kenntnis des Lateinischen nicht entbehrt werden kann, auf die Gymnasien zu verweisen. Es sollte sich sehr bald zeigen, daß der Lateinunterricht auf der Realschule nicht leistete, was er leisten sollte. Eltern und Schüler widerstrebten ihm. Sollte er Erfolg haben, so mußte die Stundenzahl vermehrt werden. Bisher hatte man das Latein, seines praktischen Nutzens wegen, im Lehrplane der Realschulen zugelassen, jetzt suchte man die Vermehrung der Stunden damit zu rechtfertigen, daß man geltend machte, das Latein erleichtere die Erlernung des Französischen und Englischen und sei besonders geeignet, die formale Geistesbildung zu fördern. So gewann es im Laufe der Zeit immer größeren Spielraum in der Realschule. Der stärkere Betrieb der lateinischen Sprache war ein Hauptgrund der Überbürdung. Die neue Schule wollte Realschule und Gymnasium zu gleicher Zeit sein, es entstand das Realgymnasium. Mit der Annäherung der Realschule an das Gymnasium erwachten natürlich neue Ansprüche; man begnügte sich nicht mit den bisherigen Berechtigungen, sondern verlangte für die Abiturienten des Realgymnasiums die Zulassung auch zu den Fakultätsstudien. Die Stundenzahl im Lateinischen wurde weiter vermehrt, die Rivalität des Realgymnasiums mit dem Gymnasium nahm zu, man dachte schon daran, in die Realschule einen fakultativen griechischen Unterricht einzuführen. Manche glaubten sogar das Gymnasium ganz entbehren zu können, wenn man nur im Lehrplan des Realgymnasiums das Lateinische mit ebensoviel Stunden einsetzen wollte wie im Gymnasium. Die Realschulfrage, der Streit zwischen Realgymnasium und Gymnasium, hat Jahrzehnte hindurch die Gemüter der Lehrerwelt beschäftigt und aufgeregt. Es hat sich gezeigt, daß der Streit theoretisch nicht zu schlichten ist. Am ruhigsten verhielt sich das Gymnasium, es hatte denn doch den Erfolg für sich. Den Abiturienten der Gymnasien konnten alle Berechtigungen erteilt werden, auch die Zulassung zu den Studien der technischen Hochschulen. Das Realgymnasium machte seine Leistungsfähigkeit abhängig von der Erwerbung aller Berechtigungen und von einer Änderung des Lehrplanes, d. h. von einer Vermehrung des Unterrichts im Lateinischen. Bei diesem Stande der Sache konnte ein Rückschlag nicht ausbleiben. Man kam allmählich zur Besinnung und ging auf die ursprüngliche Bedeutung der Realschule zurück, wonach sie eine Schule sein soll, die für den Bürgerstand, für den näheren Dienst des Lebens bestimmt ist, die auf praktische Berufsarten vorbereiten soll und nicht auf Berufsarten, die Fakultätsstudien voraussetzen. Daß bei der reichen Entfaltung des wirtschaftlichen und Verkehrlebens und bei den Fortschritten in den technischen Wissenschaften die Realschulen sich gliedern mußten in einfache Realschulen und in Oberrealschulen, war natürlich. Der Oberrealschule öffnete sich die technische Hochschule. Der Maschinenbauer, der Ingenieur, der technische Chemiker und der Hüttenmann, sie alle können bei ihren Studien auf das Lateinische verzichten. Die sechsklassige lateinlose Realschule kommt dem Bedürfnisse des Bürgerstandes wohl am meisten entgegen; das Entlassungszeugnis berechtigt zum einjährigen

Digitized by Google

Militärdienst. Die neunklassige lateinlose Oberrealschule tritt neben das Gymnasium; vertritt dieses die ideale, so jene die reale Richtung unseres Geistes. Die Aufgabe jeder Schule wird und muß sein, die geistigen Anlagen, Triebe und Neigungen des Schülers zu leiten und auszubilden. Die idealen, mehr nach innen gerichteten und die realen, mehr nach außen gerichteten Strebungen unseres Gemütslebens, beide sind gleich bedeutsam und gleich wertvoll. Das Gleiche gilt von den Berufen, die danach sich scheiden. Die Erweckung und Bildung des allgemein oder des rein Menschlichen kann niemals das Ziel einer Schule sein; denn das rein Menschliche ist eine Abstraktion, es läßt sich im Leben nirgends aufweisen. Wir gehören vor allem einer Nation an und bekennen uns zu einem Glauben und zu einer Kirche. Die Aufgabe jeder Schule wird und muß es sein, die nationale Gesinnung zu nähren und zu stärken und das christlich religiöse Leben zu hüten und zu pflegen. Auf diesen Fundamenten soll jede Schule ruhen. In der Natur der Sache liegt es, daß nach den wissenschaftlichen Unterrichtsfächern eine Scheidung der höheren Schulen eintreten muß in gymnasiale und in reale. Zum Besten unserer Schulen wird es sein, wenn diese Scheidung aufrichtig und mit klarem Bewußtsein erfolgt. Die Geschichte der Realschulen kann mit der Aussicht schließen, daß diese Sonderung in nicht zu ferner Zeit erfolgen wird.

Die „Vorläufige Instruktion" von 1832 wurde für viele Schulen die Veranlassung, ihre Lehrpläne so umzugestalten, daß ihnen das Recht, Entlassungsprüfungen danach abzuhalten, verliehen werden konnte. Gleich nach dem Erlaß derselben erwarben dieses Recht neun Schulen, nämlich die Petrischule zu Danzig, die Löbenichtsche (städtische) und die Burgschule zu Königsberg i. Pr., die höheren Bürger(Real)schulen zu Graudenz, Magdeburg, Elberfeld, Barmen, Köln und Krefeld. Die Königliche Realschule in Berlin erhielt es unter dem 4. Juli 1833. Die Zahl der sog. berechtigten höheren Bürgerschulen mehrte sich bald, bis zum Jahre 1859 waren ihrer 58. — Durch die Instruktion waren die höheren Bürgerschulen vor die Wahl gestellt, entweder auf einen Teil der Berechtigungen zu verzichten oder die lateinische Sprache in den Unterrichtsplan aufzunehmen. Das Erfordernis der Kenntnis des Lateinischen für die Zulassung zum Post-, Forst- und Baufach, sowie zum Subaltern-Staatsdienst wurde nach Erlaß der Instruktion wiederholt in Erinnerung gebracht und der Unterricht im Lateinischen außerdem auch wegen seines Nutzens bei Erlernung der neueren Sprachen mehrmals empfohlen.[1] —

Die Verfügung vom 30. Oktober 1841 konstatiert, daß der lateinische Sprachunterricht in den zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen noch nicht in dem Umfange erteilt wird, daß die Zöglinge in diesem Gegenstande den Forderungen der Instruktion von 1832 entsprechen können, ohne die

[1] Verfügungen vom 18. September 1838, 10. Dezember 1840, 29. März 1841, 30. Oktober 1841.

hinreichende Befähigung in diesem Unterrichtsgegenstande aber die zu Entlassenden zu der an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpften Berechtigung zum Eintritt in das Post-, Bau- und Forstfach und in die Bureaux der Provinzialbehörden nicht gelangen können. Der Unterrichtsminister bestimmt daher, daß von den Prüfungskommissionen nur den Zöglingen, die in der Prüfung den hinreichenden Grad der Befähigung im Lateinischen nachweisen, das Zeugnis der Reife in der im Reglement vorgeschriebenen Form unter Mitvollziehung des königlichen Kommissars ausgefertigt werde, die Ausfertigung der Schulzeugnisse aber für die wegen ermangelnder Kenntnisse in der lateinischen Sprache nicht als reif zu Entlassenden nur durch den Direktor der Schule erfolgen soll. Den Lokalschulbehörden und den Direktoren wird zudem angelegentlich empfohlen, dafür Sorge zu tragen, daß dem lateinischen Sprachunterricht in allen Klassen die nötige Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet und ihnen dadurch ein gründlicher grammatischer Unterricht, der an und für sich und besonders auch für die Erlernung der neueren Sprachen von großer Wichtigkeit ist, gesichert werde. — Durch diese ministerielle Verfügung wurden die Bedingungen zum Eintritt in gewisse Stellen des Staatsdienstes zum alleinigen Maßstabe für die Reife gemacht. Die höheren Bürgerschulen verwandelten sich thatsächlich in Beamtenschulen. Nun scheint freilich die Frage über Reife und Nichtreife der Schüler dieser Anstalten, mit Ausnahme der wenigen, die in den Beamtendienst eintreten wollen, ganz hinfällig, indem für den Gewerbetreibenden, den Kaufmann, den Landwirt das Reifezeugnis durchaus ohne Bedeutung ist. Dennoch haben Eltern und Lehrherren immer auf ein günstiges, von einer königlichen Prüfungskommission ausgestelltes Abgangszeugnis, schon des moralischen Eindrucks wegen, großes Gewicht gelegt; es wurde für eine Ehrensache gehalten, mit dem Reifezeugnis feierlich entlassen zu werden. Ohne Rücksicht auf die eigentliche Bestimmung der höheren Bürger- und Realschulen, die von den städtischen Gemeinden zum Teil mit bedeutenden Kosten gegründet worden waren, wurden ausschließlich staatsadministrative Zwecke ins Auge gefaßt. Die Ausbildung der einstigen Vertreter des Mittelstandes wurde zu gunsten künftiger Staatsdiener gelähmt.

Von wesentlichem Einfluß auf die fernere Entwickelung des Realschulwesens waren neue Bestimmungen über die für das Staatsbau- und Bergfach, sowie das Postfach erforderliche Schulbildung. Bis 1849 genügte für die Zulassung zur Bauschule das Zeugnis der Reife für die Prima eines Gymnasiums oder ein Abgangszeugnis der Reife von einer Realschule. Nach der Reorganisation der Bauakademie bestimmte der Minister für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten in der Bekanntmachung vom 1. August 1849, daß fortan nur die Reifezeugnisse der Realschulen für den Eintritt in die Akademie gültig sein sollten, die einen dazu hinlänglichen Grad von Schulbildung gewährten, und die er nach Kommunikation mit dem Unterrichtsminister namhaft machen werde. Durch eine Verfügung des

Digitized by Google

letzteren vom 27. Mai 1850 wurde sodann bestimmt, daß das Recht der Entlassung zur Bauakademie nur den Real- und höheren Bürgerschulen zustehen solle, die außer der etwa vorhandenen Vorschule sechs gesonderte Klassen und in den beiden oberen einen je zweijährigen Kursus hätten. Bis dahin hätten sich nur einige Realschulen befähigt gezeigt, dies Ziel mit ihren Schülern zu erreichen. Als solche wurden zunächst 18, gegen Ende des Jahres 1850 noch 7, und bis Anfang 1855 noch 18 Realschulen bezeichnet. Die meisten Kommunen waren bemüht, ihren Realschulen die geforderte Erweiterung zu geben. Allein durch Verfügung des Handelsministers vom 18. März 1855 wurde den Realschulen das Recht der Entlassung zur Bauakademie entzogen und ausschließlich den Gymnasien vorbehalten. — Zum Bergfach waren nach Erlaß der Instruktion vom 8. März 1832 auch Realschulabiturienten zugelassen worden. Ausdrücklich anerkannt war diese Berechtigung durch eine Verfügung des Finanzministers vom 27. März 1839. Der Handelsminister, in dessen Ressort inzwischen die Angelegenheiten übergegangen waren, bestimmte durch eine Verfügung vom 3. März 1856, daß Realschulabiturienten zwar noch zur Elevenprüfung im Bergfach, nicht aber zur Referendar- und Assessorprüfung zugelassen werden sollten. Es sollte auch hierbei für die höheren Ämter die schulwissenschaftliche Vorbildung durch ein Gymnasialabiturientenzeugnis dokumentiert werden. — Unter dem 1. März 1857 erließ sodann der Handelsminister ein revidiertes Reglement über Annahme und Beförderung der Posteleven, indem hinsichtlich der Zulassung zum Postdienst überhaupt nichts geändert, aber bestimmt wurde, daß nur den jungen Männern, die ein Gymnasialzeugnis der Reife erworben hätten, schon ein Jahr nach ihrem Eintritt in den Postdienst eine Diätenremuneration gegeben und die Vorbereitungszeit von drei Jahren auf ein Jahr abgekürzt werden dürfe, während sonst jeder mindestens drei Jahre unentgeltlich dienen müsse.

Diese Verfügungen zeigen, daß die den Realschulen ursprünglich zugestandenen Berechtigungen nach und nach zu gunsten der Gymnasien eingeschränkt wurden. Sollten die Realschulen den gesteigerten Forderungen nachkommen können, so mußte die Kursusdauer verlängert werden. Auch hier griff das Berechtigungswesen wieder in die Entwickelung der Realschulen ein. Daß man gegen diese Einschränkung der Realschulen bei den Ministerien und bei dem Landtage Einspruch erhob, konnte nicht wunder nehmen. Das Unterrichtsministerium trat wiederholt (bereits 1844) der Frage der Reorganisation dieser Anstalten näher. Es hatte in den Stürmen des Jahres 1848 eine Landesschulkonferenz zu berufen beschlossen, die auf Verlangen der Lehrerschaften aus von diesen gewählten Vertretern bestand und vom 16. April bis 14. Mai 1849 beriet (s. Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin 1849. 216 S. u. Gesch. der Erz. V, 1 S. 320). Im ganzen nahm sie die Vorlage der Regierung an, nach der auf einem gemeinsamen dreiklassigen Untergymnasium die beiden Schularten getrennt sich aufbauen sollten



und zwar mit je drei Klassen — die zwei oberen mit je zweijährigem Lehrgang — ein Obergymnasium und ein Realgymnasium, in welchem letzteren das Latein, von der Vorlage abweichend, die es ausschloß, fakultativ sein, die lateinlosen Schüler auf den Eintritt in die Universität verzichten, die anderen nur zu solchen Studien, zu denen die Kenntnis der beiden Sprachen nicht erforderlich ist, oder, nach dem Beschluß der Konferenz, innerhalb der philosophischen Fakultät zugelassen werden sollten. „Man muß es als ein Glück erkennen, daß die Beschlüsse nicht ausgeführt worden sind, da sie weder für die Gymnasien noch für die Realschulen in befriedigender, ersprießlicher Weise gesorgt hätten" (Foß). Das Ministerium forderte nun unter dem 2. Dezember 1856 über den Einrichtungs- und Lehrplan der Realschulen, sowie über die Abiturientenprüfung an denselben die Gutachten der Provinzialschulkollegien und einzelner durch Einsicht und Erfahrung im Schul- und Verwaltungsamt hervorragender Männer ein. Über die an die Abgangszeugnisse der Realschulen zu knüpfenden Berechtigungen fand eine Verständigung zwischen dem Unterrichtsminister und den betreffenden Ressortministern statt.

Das Ergebnis dieser Verhandlungen war die von Geheimrat L. Wiese, Spillekes Schwiegersohn, verfaßte

Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859.

Hiernach haben die Realschulen und höheren Bürgerschulen den gemeinsamen Zweck, eine allgemein wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für die Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Sie sind nicht Fachschulen, sondern haben es wie die Gymnasien mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet kein prinzipieller Gegensatz, sondern das Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Es werden unterschieden 1. Realschulen, die ein System von sechs aufsteigenden Klassen haben, 2. Höhere Bürgerschulen mit einer geringeren Zahl von Klassen.

Realschulen, die das Recht zu Entlassungsprüfungen besitzen, werden bis auf weiteres in eine erste und zweite Ordnung geteilt. Der allgemeine Lehrplan der Realschulen 1. Ordnung ist der auf S. 30 folgende.

Dazu kommt Unterricht im Gesang und Turnen. Modifikationen des Lehrplanes sind zulässig. Bei den durch Klammern verbundenen Zahlen kann die für den einen Gegenstand angesetzte Stundenzahl je nach Bedürfnis durch Verminderung der für den anderen bestimmten vermehrt werden.

Der Eintritt in die Sexta erfolgt in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre. Die Klassen Sexta, Quinta und Quarta haben einen je einjährigen Kursus; in Tertia wird er sich, um das Pensum der Klasse mit Gründlichkeit zu absolvieren, in der Regel auf zwei Jahre ausdehnen. Sekunda und

Digitized by Google

	Sexta	Quinta	Quarta	Tertia	Secunda	Prima	Summe
Religion	3	3	2	2	2	2	20
Deutsch	4	4	3	3	3	3	29
Lateinisch	8	6	6	5	4	3	44
Französisch	—	5	5	4	4	4	34
Englisch	—	—	—	4	3	3	20
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	3	3	30
Naturwissenschaften	2	2	2	2	6	6	34
Mathematik und Rechnen	5	4	6	6	5	5	47
Schreiben	3	2	2	—	—	—	7
Zeichnen	2	2	2	2	2	3	20
Summe der wöchentlichen Stunden	30	31	32	32	32	32	285

Prima haben regelmäßig einen je zweijährigen Kursus. Das Lateinische ist für alle Schüler obligatorisch. In diesem Klassensysteme liegt der wichtigste Abschnitt hinter der Tertia. Es gehört zu den Kennzeichen der Realschule 1. O., daß sie von der untersten Klasse an auf eine selbständige höhere Lehranstalt angelegt ist und deshalb nicht zugleich noch die Aufgabe der allgemeinen Elementarschule und der niederen Bürger- und Stadtschule zu übernehmen hat. Die Klassen von Sexta bis Tertia inkl. können dagegen sehr wohl zugleich der Aufgabe genügen, die eine Mittelschule zu erfüllen hat. Die Realschule wird, soweit es ihr höherer Zweck zuläßt, Rücksicht darauf zu nehmen haben, daß erfahrungsmäßig aus Tertia eine große Anzahl von Schülern abgeht, um in einen praktischen Lebensberuf einzutreten. Demgemäß ist bei der Verteilung des Unterrichtsstoffs darauf Bedacht zu nehmen, daß die mit der absolvierten Tertia gewonnene Schulbildung das unter allen Umständen Notwendige nicht verabsäume und in sich einen Abschluß erreiche, der zum Eintritt in einen praktischen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreise befähigt.

Beim Abgang aus der Tertia einer Realschule muß erreicht sein: Im Deutschen grammatische Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache, nebst angemessener Fertigkeit in korrekter mündlicher und schriftlicher Anwendung derselben, nach den Anforderungen der Verhältnisse des gemeinen Lebens. Im Lateinischen Sicherheit in der Elementargrammatik und genügende Vokabelkenntnis, um den Cornelius Nepos und leichtere Abschnitte des Julius Cäsar oder eine für diese Stufe geeignete Chrestomathie verstehen und übersetzen zu können. In den beiden neueren Sprachen muß der zum Fortstudium nötige Grund so weit gelegt sein, daß im Französischen die Kenntnis der Formenlehre und die angeeignete Vokabelkenntnis der Schüler befähigt, leichte Stellen historischen Inhalts ins Deutsche zu übersetzen und einfache deutsche Sätze ins Französische. Im Englischen muß

die grammatische Grundlage und einige Vokabelkenntnis, auch Bekanntschaft mit den wichtigsten Regeln der Aussprache und einige Übung im Lesen, sowie im Verstehen leichter Sätze, vorhanden sein. In der Mathematik: Sicherheit in den Rechnungen des gemeinen Lebens und in der ebenen Geometrie; demgemäß Befähigung, die in den niederen Gewerben vorkommenden mathematischen Konstruktionen zu verstehen und verständig auszuführen. In der Naturkunde: Kenntnis der wichtigeren am Ort und in der Umgegend vorkommenden Naturprodukte, sowie der in den Gesichtskreis des Schülers fallenden Naturerscheinungen und ihrer Gründe, verbunden mit einer durch vielfache Übung erworbenen Geschicklichkeit im Beobachten, sowie im mündlichen und schriftlichen Referieren über das Beobachtete. In der Geographie: die Elemente der mathematischen Geographie, soweit sie nach dem Standpunkt der unteren und mittleren Klassen behandelt werden können; Bekanntschaft mit den allgemeinen Verhältnissen der Erdoberfläche und der Erdteile, insbesondere Europas; spezielle Kenntnis der topischen und politischen Geographie von Deutschland. In der Geschichte übersichtliche Bekanntschaft mit den wichtigsten welthistorischen Begebenheiten und genauere Kenntnis der vaterländischen Geschichte, d. h. der brandenburgisch-preußischen im Zusammenhang mit der deutschen. Wie dieser Unterricht zweckmäßig erteilt auch seinerseits dazu beitragen muß, den patriotischen Sinn der Jugend anzuregen und zu stärken, so muß der Religionsunterricht der Schule die kirchliche Unterweisung der Katechumenen und Konfirmanden unterstützen, nicht nur durch Befestigung und Erweiterung der Bibelkenntnis, sondern auch durch Erweckung des Bewußtseins kirchlicher Zugehörigkeit. Im Zeichnen muß eine angemessene Übung im Freihandzeichnen und Bekanntschaft mit den Elementen des perspektivischen Zeichnens vorhanden sein. — Die für Realschulen unerläßliche Rücksicht auf die aus Tertia abgehenden Schüler darf nicht hindern, die Unterrichtsgegenstände in den unteren und mittleren Klassen so zu behandeln, daß die in die oberen Klassen übergehenden Schüler auch ihrerseits dabei die erforderliche Vorbereitung erhalten.

Um die Abiturientenprüfung zu vereinfachen, muß ein Teil der auf der Realschule zu lösenden Gesamtaufgabe schon beim Übergange nach Prima als erledigt nachgewiesen werden. Dies gilt von der topischen und politischen Geographie, sowie von der Naturgeschichte. In beiden Gegenständen wird vor der Versetzung nach Prima eine Prüfung abgehalten. Ebenso müssen die Schüler durch ein Exercitium, die Übersetzung eines deutschen Diktats ins Lateinische, nachweisen, daß sie die Grammatik sicher inne haben. Auch haben die Schüler vor der Versetzung nach Prima ein französisches und ein englisches Exercitium sowie einen deutschen Aufsatz anzufertigen und einige mathematische Aufgaben schriftlich zu lösen.

Bei der Abiturientenprüfung der Realschulen soll ermittelt werden, ob die Abiturienten die Reife erlangt haben, die die Bedingung der den Realschulen verliehenen Berechtigungen ist. Gegenstand der Prüfung ist nicht

ausschließlich das Pensum der Prima, sondern alles, was in dem Lehrplan der Realschule von fundamentaler Bedeutung ist. Es wird eine schriftliche und eine mündliche Prüfung abgehalten. Für die einzelnen Unterrichtsgegenstände werden folgende Anforderungen gestellt. In der Religion muß der Schüler mit der positiven Lehre seiner kirchlichen Konfession bekannt sein und genügende Bibelkenntnis besitzen. Der evangelische Abiturient muß die Hauptstücke des Katechismus und biblische Belegstellen dazu kennen und verstehen, mit der heiligen Schrift und besonders mit den für den kirchlichen Lehrbegriff wichtigen Büchern des Neuen Testamentes bekannt sein, die wichtigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Kirchengeschichte kennen, genauer das apostolische und das Reformationszeitalter und die wichtigsten Konfessionsunterschiede. Der katholische Abiturient muß mit der kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre, mit den Hauptmomenten der Geschichte der christlichen Kirche, den wichtigsten Konfessionsunterschieden und mit dem Inhalte der Heiligen Schrift bekannt sein. Im Deutschen muß er im stande sein, ein in seinem Gesichtskreise liegendes Thema mit eigenem Urteil in korrekter und gebildeter Sprache zu bearbeiten; der mündliche Ausdruck muß einige Sicherheit in zusammenhängender und folgerichtiger Rede erkennen lassen. Der Abiturient muß mit den wichtigsten Epochen der deutschen Litteraturgeschichte und mit einigen Hauptwerken seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts durch eigene Lektüre bekannt sein. Im Lateinischen muß er befähigt sein, nicht zu schwierige Stellen aus Cäsar, Sallust, Livius und ebenso aus Ovid und Virgil mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übertragen; das epische und elegische Versmaß muß ihm bekannt sein. Im Französischen und Englischen muß Fertigkeit im Übersetzen aus prosaischen und poetischen Werken der klassischen Periode erreicht sein. Der Abiturient muß im stande sein, über ein leichtes historisches Thema einen Aufsatz zu schreiben und ein Diktat aus dem Deutschen ohne grobe Fehler zu übersetzen. Er muß einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der englischen und französischen Sprache besitzen, in der Litteraturgeschichte genauere Bekanntschaft mit einigen Autoren und Werken aus der Zeit seit Ludwig XIV. und der Königin Elisabeth. In der Geschichte muß er eine Übersicht über das ganze Gebiet der Weltgeschichte haben, genauer kennen die griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen, die römische bis zum Kaiser Markus Aurelius, die deutsche, englische, französische besonders von den letzten drei Jahrhunderten und die brandenburgisch-preußische spezieller seit dem Dreißigjährigen Krieg. In der Geographie wird eine allgemeine Kenntnis der physischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der politischen Ländereinteilung gefordert mit Berücksichtigung der wichtigsten überseeischen Verbindungen, genauere Kenntnis der Geographie von Deutschland und Preußen, auch in Beziehung auf Handel und internationalen Verkehr; die Elemente der mathematischen Geographie nach wissenschaftlicher Begründung. In der Physik eine auf Experimente gegründete Kenntnis der Gesetze des Gleichgewichts und der Bewegung, der Lehre von der

Wärme, der Elektrizität und dem Magnetismus, vom Schall und vom Licht. In der Chemie und Oryktognosie eine auf Experimente gegründete Kenntnis der stöchiometrischen und Verwandtschaftsverhältnisse der für die Gewerbe und die Ernährung wichtigsten unorganischen und organischen Stoffe, der Darstellungsmethoden der gebräuchlichsten chemischen Präparate, ihrer Verwendung und physikalischen und chemischen Kennzeichen. Sicherheit im Verständnis und Gebrauch der Terminologie ist dabei Haupterfordernis. Unklare und unbeholfene Darstellung in den physikalischen und chemischen Arbeiten begründen Zweifel an der Reife. In der Mathematik: die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, den binomischen Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, die Elemente der beschreibenden Geometrie, analytische Geometrie, Kegelschnitte; angewandte Mathematik: Statik, Mechanik; Fertigkeit in allen im praktischen Leben vorkommenden Rechnungsarten, Gebrauch der mathematischen Tafeln. Im Zeichnen müssen die Arbeiten der beiden letzten Schuljahre im Freihandzeichnen und im geometrischen Zeichnen die erlangte Fertigkeit darthun. — Zu der schriftlichen Prüfung gehört ein deutscher, ein französischer oder englischer Aufsatz; ein Exercitium in einer der neueren Sprachen, ein englisches, wenn ein französischer Aufsatz zu fertigen ist, und umgekehrt; die Lösung von vier mathematischen Aufgaben aus dem Gebiete der Gleichungen zweiten Grades, aus der Planimetrie oder der analytischen Geometrie, aus der ebenen Trigonometrie, aus der Stereometrie oder den Kegelschnitten; die Lösung einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik (Statik oder Mechanik), einer physikalischen (Optik oder Wärmelehre) und einer aus der Chemie. — Die Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: Religion, Geschichte und Geographie, die lateinische, die französische, die englische Sprache, Mathematik, Physik und Chemie. In der englischen und französischen Litteratur wird nicht examiniert, ebensowenig in der deutschen. — Beim Abiturientenexamen können vorzügliche Leistungen in einigen Lehrgegenständen ein geringeres Maß des Wissens und Könnens in anderen ausgleichen, einen völligen Mangel jedoch nicht ersetzen. Namentlich können, unter Berücksichtigung des von dem Abgehenden erwählten künftigen Berufs, Mathematik und Naturwissenschaften mit Geschichte, Geographie und den Sprachen in angemessene Kompensation treten.

Die Realschulen 2. Ordnung befolgen im allgemeinen den Lehrplan der Realschulen 1. O.; sie haben sich aber in ihrer Einrichtung unabhängig gemacht von den Forderungen der Behörden und haben auf die besonderen lokalen Bedürfnisse mehr Rücksicht genommen. Das Lateinische kann bei ihnen zu den fakultativen Gegenständen gerechnet werden; es ist ihnen gestattet, den Kursus der Tertia und Sekunda auf je ein Jahr zu beschränken und für die Pensa und allgemeinen Anforderungen kann ein geringeres Maß angenommen werden als bei den Realschulen 1. O., die ihren Schülern einen höheren Grad allgemeiner Durchbildung

geben. Vorläufig wurden über die Lehrpläne der Realschulen 2. O. keine besonderen Festsetzungen getroffen. Bei den Abiturientenprüfungen der Realschulen 2. O. treten daher im einzelnen Ermäßigungen ein. In der Religion wird eine speziellere Kenntnis der Kirchengeschichte und der Konfessionsunterschiede nicht verlangt. Im Lateinischen braucht nicht über Julius Cäsar und Ovid hinausgegangen zu werden. Im Französischen und Englischen kann sich die Prüfung auf die Übersetzung von Diktaten beschränken; die Anfertigung von Aufsätzen in beiden Sprachen ist nicht erforderlich. Für den mündlichen Gebrauch derselben ist die Anforderung nicht so hoch zu stellen, daß auch die Fähigkeit, historische Vorgänge frei und zusammenhängend darzustellen, vorhanden sei. Bei der Prüfung in der Geographie kann von der Beziehung auf Handel und internationalen Verkehr abgesehen, in der Mathematik und im Zeichnen aber die für die Realschulen 1. O. erforderliche Berücksichtigung der beschreibenden Geometrie ausgeschlossen werden.

Im Jahre 1859 gab es 56 zu Entlassungsprüfungen berechtigte Realschulen und zwar 26 1. O. und 30 2. O.

Mit der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 trat eine Erweiterung der Rechte der Realschulen ein, wodurch ihre Schüler in mehreren Beziehungen den Gymnasialschülern gleichgestellt wurden. Das Zeugnis der Reife einer Realschule der 1. O. berechtigte z. B. zur Zulassung zu den höheren Studien für den Staatsbaudienst und das Bergfach, die früher den Realschulabiturienten entzogen worden war. Zum einjährigen-freiwilligen Militärdienst wurden sie, vom Jahre 1860 an, angenommen, wenn sie mindestens ein halbes Jahr die Sekunda besucht und an dem Unterricht in allen Gegenständen teilgenommen hatten.

Mit dem Namen höhere Bürgerschulen werden solche Reallehranstalten bezeichnet, die die Tendenz der vollständigen Realschule verfolgen, aber eine geringere Klassenzahl haben. Die höheren Bürgerschulen, die die Berechtigung zu gültigen Abgangsprüfungen erwerben wollen, müssen die fünf Klassen von Sexta bis Sekunda einer vollständigen Realschule umfassen und im allgemeinen nach denselben Grundsätzen eingerichtet sein. Der Kursus der ersten Klasse solcher höheren Bürgerschulen hat daher die Dauer von zwei Jahren, und das Lateinische gehört auch bei ihnen zu den obligatorischen Gegenständen des Lehrplans. Die höheren Bürgerschulen haben zu den Realschulen 1. O. dasselbe Verhältnis, wie die Progymnasien zu den Gymnasien. Sie erhalten die Berechtigung zur Abhaltung von Abgangsprüfungen mit Schülern, die den Kursus der obersten Klasse durchgemacht haben. Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche. Zur schriftlichen Prüfung gehört ein deutscher Aufsatz, ein lateinisches, französisches, englisches Exercitium, in der Mathematik die Lösung einer geometrischen, einer trigonometrischen, einer algebraischen und einer Rechenaufgabe. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Religion, das Übersetzen aus dem Lateinischen, Französischen und Eng-

Digitized by Google

lischen, die Geschichte und Geographie, die Naturkunde und die Mathematik. Das Zeugnis der Reife berechtigt zur Aufnahme in die Prima einer vollständigen Realschule und gewährt außer den an den Besuch der Sekunda einer Realschule geknüpften Befugnissen das Recht auf Zulassung zum einjährigen-freiwilligen Militärdienst.

Das Lehrziel der höheren Bürgerschulen mit fünf Klassen stellt sich in folgenden Anforderungen der Abgangsprüfung dar: In der Religion haben die Examinanden eine zusammenhängende Kenntnis der Glaubenslehre der kirchlichen Konfession, der sie angehören, darzuthun, ferner eine Bekanntschaft mit den für die Glaubenslehre und die Geschichte des Reiches Gottes wichtigsten Teilen der Heiligen Schrift. — Im Deutschen wird verlangt ein korrekter mündlicher und schriftlicher Ausdruck, mit der Befähigung, ein dieser Bildungsstufe angemessenes Thema zu disponieren und zusammenhängend, in klarer Ordnung, schriftlich zu behandeln. Stilistische Übung im Übersetzen aus den fremden Sprachen, die auf der Schule gelehrt werden. Gutes, richtig betonendes Lesen, und der Nachweis, daß ein und das andere Schriftwerk aus unserer klassischen Litteratur mit verständiger Aufmerksamkeit gelesen ist. — Im Lateinischen: Sicherheit in der Formenlehre und der Syntax. Verständnis des Bellum gallicum von Julius Cäsar und des Ovid. Metrische Kenntnis des Hexameters. — Im Französischen und Englischen: Richtige Aussprache und sichere Bekanntschaft mit den Hauptteilen der Grammatik. Verständnis von Prosastücken, besonders historischen Inhalts, und von leichten Dichterstellen, und ein dazu ausreichender Vokabelvorrat; Fertigkeit in korrektem Nachschreiben eines französischen und englischen Diktats. — In den vorgenannten drei fremden Sprachen müssen die Abiturienten ein dieser Stufe angemessenes Exercitium ohne grobe Fehler schreiben können. — In der Geschichte: Allgemeine Übersicht der Weltgeschichte. Die wichtigsten Thatsachen der griechischen Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen, der römischen bis zum Kaiser Markus Aurelius. Spezielle Kenntnis der deutschen und der preußischen Geschichte seit dem Dreißigjährigen Kriege. — In der Geographie: Anschauliche Kenntnis der wichtigsten Verhältnisse der Erdoberfläche und der Formation der Erdteile. Die topische und politische Geographie von Europa und spezieller die von Deutschland und Preußen. Das Wichtigste aus der Staatenkunde, mit besonderer Rücksicht auf Kolonisation. Die Elemente der mathematischen Geographie. — In der Naturkunde: Eine auf Anschauung gegründete Kenntnis der gebräuchlichsten botanischen, zoologischen und mineralogischen Systeme; Bekanntschaft mit den physiologischen und anatomischen Kennzeichen der Pflanzen- und Tierfamilien, die für die Flora und Fauna der Umgegend, für die gewöhnlich im Handel und in der Technik vorkommenden exotischen Formen und für die Physiognomie der botanischen und zoologischen Provinzen der Erde von besonderer Wichtigkeit sind. Aus der Physik: die allgemeinen Eigenschaften der Körper; Wärmelehre. Die für die Kenntnis der

Digitized by Google

wichtigsten Naturgesetze in Betracht kommenden Grundlehren der Chemie. — In der **Mathematik** muß erreicht sein: eine gründliche Kenntnis der ebenen und körperlichen Geometrie, der ebenen Trigonometrie, der Gleichungen des 1. und 2. Grades, der Potenzlehre. Theorie und Anwendung der Logarithmen und der Progressionslehre. Fertigkeit in den vier Grundrechnungsarten, sowohl in ganzen Zahlen, wie in gewöhnlichen und Dezimalbrüchen; Fähigkeit, Aufgaben aus der Gesellschafts-, Mischungs-, Münz- und Wechselrechnung mit Sicherheit des Verfahrens zu lösen. — Im **Zeichnen**: angemessene Übung im Freihandzeichnen; Kenntnis der Elemente der Perspektive. —

Der Lehrplan der **höheren Bürgerschulen** zeigt meistenteils folgende Verteilung der Unterrichtsgegenstände.

	5. Klasse	4. Klasse	3. Klasse	2. Klasse	1. Klasse
Religion	3	3	2	2	2
Deutsch	5	4	3	3	3
Lateinisch	8	7	6	5	4
Französisch	—	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3
Geographie und Geschichte	3	3	4	3	3
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4
Mathematik und Rechnen	5	4	6	6	6
Schreiben	2	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2
Wöchentliche Stundenzahl	30	31	31	31	31

Außerdem Gesang und Turnen.

Den Realschulen 2. O. war für die Einrichtung ihres Lehrplanes eine größere Freiheit gelassen als den Realschulen 1. O. und den höheren Bürgerschulen. Einige Realschulen 2. O. schließen sich denen der 1. O. in der Kursusdauer an und nehmen auch das Lateinische in den Lehrplan auf, wenigstens fakultativ, andere sind lateinlos. Als Beispiel des Lehrplans einer solchen lateinlosen Realschule wählen wir die Realschule 2. O. (höhere Gewerbeschule) in Magdeburg. (S. S. 37 oben.)

Das Jahr 1866. Die Erweiterung des preußischen Staates durch die politischen Ereignisse des Jahres 1866 mußte natürlich auch auf das Schulwesen vom größten Einfluß sein. Die preußische Unterrichtsverwaltung fand in den neuen Provinzen, in Schleswig-Holstein, in Hannover, in Hessen-Nassau ein mannigfaltiges Schulwesen vor; es kam darauf an, das Vorhandene seinem Werte und Wesen nach zu erkennen und für das Ganze fruchtbar zu machen. Die geistige Bewegung, die das öffentliche Leben ergriffen hatte, machte sich auch auf dem Gebiete der Schule bemerkbar. Der Blick hatte sich plötzlich erweitert und man drängte zu

	VI	V	IV U O	III U O	II	I
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	5	5	4	4	3	3
Französisch	8	8	8	6	5	5
Englisch	—	—	—	4	4	4
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	4	4
Rechnen und Mathematik	6	6	7	7	6	6
Naturwissenschaften	—	—	3	3	6	6
Chemisches Laboratorium	—	—	—	—	—	(2)
Schreiben	3	3	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
Wöchentliche Stundenzahl	30	30	32	32	32	32 (34)

Die Arbeiten im chemischen Laboratorium liegen außer der Schulzeit. Außerdem von III bis I 1 Stunde kaufmännisches Rechnen.

Reformen im öffentlichen Schulwesen und neuer gesetzlichen Regelung der Verhältnisse. Die Errichtung des Norddeutschen Bundes machte eine Verständigung unter den verbündeten Regierungen hinsichtlich der Schulbildung und der Schulzeugnisse notwendig, von denen für das gesamte Bundesgebiet der Eintritt in das Heer und in verschiedene Berufsarten und die Zulassung zu gewissen Prüfungen abhängig war. Es kam darauf an, unter den norddeutschen Lehranstalten gleicher Kategorie eine Übereinstimmung der Unterrichtsziele herbeizuführen, die erforderlich ist, um den über die Erreichung dieser Ziele ausgestellten Zeugnissen gleichen Wert zu sichern und dem Anspruch auf gleiche Rechte hierin auch die Grundlage gleicher Pflichten zu geben. Am 21. Dezember 1868 beschloß der Bundesrat die Einsetzung einer aus drei Fachmännern bestehende Bundes-Schulkommission (s. Gesch. der Erz. V, 1 S. 334).

Die Realschulen in den neuen Provinzen.

Schleswig-Holstein. In den Herzogtümern Schleswig-Holstein sind selbständige Realschulen erst in jüngster Zeit entstanden. Die erste dieser Anstalten, mit dem Namen eines Realgymnasiums, wurde 1854 in Rendsburg eröffnet. Es hatte die Aufgabe, seinen Zöglingen eine geistige und wissenschaftliche Vorbildung zu geben, daß sie nach vollendetem Schulbesuche einerseits in den Gymnasialklassen auf das Studium der Universitätswissenschaften und andererseits in den Realklassen durch gründliche Schulkenntnisse vorbereitet werden, um entweder in Forst-, Bau-, Handels-, Agrar- und polytechnische Schulen überzugehen, oder direkt in praktische Lebensthätigkeiten einzutreten. Die Anstalt war nach dem Bifurkationssystem eingerichtet, VI, V, IV gemeinsam, darüber drei höhere Gymnasial-

und drei Realklassen, in letzteren auch lateinischer Unterricht. An mehreren Gymnasien schlossen sich schon früher Realnebenklassen an, die mit der Zeit zu selbständigen höheren Bürgerschulen oder Realschulen sich entwickelten. Im Jahre 1868 gab es 1 Realschule und 3 höhere Bürgerschulen; im Jahre 1873 bereits 5 Realschulen (zwei 1. O. und drei 2. O.) und 8 höhere Bürgerschulen.

Kurhessen. In Kurhessen gab es eine große Anzahl Schulen von realer Richtung, die aber von den preußischen Realschulen wesentlich verschieden waren. Man konnte sie eine Art kleiner Gewerbeschulen nennen, die mit den elementaren Realschulen verbunden, durch einen über deren Ziel hinausgehenden Unterricht den Beruf des Handwerkers, Industriellen und Kaufmanns ins Auge fassen. Sie konnten kaum zur Kategorie der höheren Schulen gerechnet werden und zählten auch zu den Volksschulen; für sie bestand kein allgemein gültiger Lehrplan; die Unterrichtsgegenstände wechselten je nach dem Bedürfnisse. Die Schulen hatten 3—4 Klassen und ebensoviel Lehrer, die nach Besuch eines Schullehrerseminars in der Regel auf der Gewerbeschule in Kassel und durch einjährigen Besuch mathematischer und naturwissenschaftlicher Vorlesungen auf der Universität Marburg sich weiter für ihren Beruf vorbereitet hatten. Die erste Realschule wurde 1843 eröffnet. Das Latein war von dem Lehrplan ausgeschlossen, sonst umfaßte er alle Lehrgegenstände, die auch jetzt in Realschulen gelehrt zu werden pflegen. Die Schule entsprach einer preußischen Realschule 2. O., sie hatte, mit Einrechnung der drei Elementarklassen, 9 Klassen von je einjähriger Kursusdauer. Im Jahre 1868 gab es 3 Realschulen (eine 1. O. und zwei 2. O.) und 4 höhere Bürgerschulen; im Jahre 1873 3 Realschulen und 6 höhere Bürgerschulen.

Nassau. Das Schulwesen im Herzogtum Nassau erhielt durch ein Edikt vom 24. März 1817 eine durchgängige Organisation. Es sollten in 11 Städten Realschulen errichtet werden, in denen die männliche Jugend sich vom 13. bis 14. Lebensjahre an die für Handwerker, Künstler, Landwirte und sonstige Gewerbtreibende nötige Bildung in zwei Jahreskursen erwerben könnte. Sie kamen aber entweder nicht zu stande, oder gingen nach und nach wieder ein. Durch Verordnung vom 30. März 1840 wurden 6 neue Realschulen eröffnet mit erweitertem Lehrplane. Das Französische wurde aufgenommen, das Englische wenigstens fakultativ. Auch in einigen von der Regierung nicht bezeichneten Realschulorten errichteten die Gemeinden aus eigenem Antrieb ähnliche Anstalten. Im Jahre 1857 wurde die städtische Realschule in Wiesbaden in eine höhere Bürgerschule verwandelt, in der das Lateinische beseitigt und dafür den beiden neueren Sprachen eine größere Ausdehnung gegeben, auch diejenigen Disziplinen mehr berücksichtigt wurden, die für den Übertritt in den kaufmännischen und gewerblichen Beruf dienlich sind. Die höhere Bürgerschule hat 6 aufsteigende Klassen mit in der Regel mehrjährigem Kursus. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt, wie bei den höheren Lehranstalten in Preußen, erst nach vollendetem 9. Lebensjahre. Mit der

Schule in Verbindung steht eine Vorbereitungsanstalt mit 4 Klassen. Nach 1866 war die höhere Bürgerschule in Wiesbaden die erste, bei der versuchsweise Abweichungen vom Reglement vom 6. Oktober 1859 zugelassen wurden, namentlich das Lateinische in Wegfall kam. Sie wurde 1867 bis auf weiteres unter die Zahl der zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerschulen aufgenommen. Ihr Lehrplan war der folgende:

	VI	V	IV	III	II	I
Deutsch	6	5	4	4	3	3
Französisch	8	8	6	6	6	6
Englisch	—	—	4	4	4	4
Religion	3	3	2	2	2	2
Rechnen	4	4	4	2	2	1
Algebra	—	—	—	2	2	3
Geometrie	—	2	2	2	3	3
Naturgeschichte	2	2	2	2	1	—
Physik und Chemie	—	—	—	3	5	5
Geographie	3	2	2	2	2	2
Geschichte	—	2	2	2	2	2
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
	31	32	32	33	34	33

Außerdem Gesang und Turnen.

Mit dieser Realschule wurde durch Edikt vom 22. Juni 1844 eine dreiklassige Anstalt verbunden, die zum erstenmal mit Recht, als Kombination aus Realschule und Gymnasium, sich den Namen Realgymnasium beilegte; denn die „Köllnische Schulanstalt" in Berlin, die 1829 eingerichtet, allmählich in ein Gymnasium überging, sowie die „allgemeine Vorbereitungsanstalt für Gewerbtreibende aller Art", die 1836 in Gotha errichtet wurde, trugen den Namen in anderem Sinne. Das Wiesbadener Realgymnasium stellte, entsprechend dem in Nassau damals herrschenden System, wonach es mehrere vierklassige Lateinschulen und nur ein Gymnasium, mit den 4 oberen Klassen gab, eine solche höhere Schule dar; erst 1844 wurden zwei weitere Gymnasien mit 8 Klassen geschaffen. Das Realgymnasium bezweckt eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung derjenigen, welche sich einem technisch-praktischen Beruf widmen und zwar unmittelbar dazu übergehen oder ihre Studien auf einer Fachhochschule fortsetzen wollten. Der Unterricht umfaßte Religion, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Naturgeschichte), Geographie und Geschichte, neuere Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch), Latein, Zeichnen, Singen. Zehn Jahre später heißt es genauer: es solle neben einer allgemeinen wissenschaftlichen Bildung nicht nur die Kenntnisse ver-

mitteln, welche zum erfolgreichen Betrieb von Fachstudien auf einer Akademie (Polytechnikum oder Universität) erforderlich sind, denen, die in den Staatsdienst eintreten wollen, wie Berg- und Hüttenleuten, Markscheidern, Baubeamten, Ingenieuren, Geometern, Pharmazeuten, wie anderen, z. B. Maschinenbauern, sondern auch denen, die sich für ein einzelnes bestimmtes Gewerbe oder einer Gruppe von solchen ausbilden wollen, und ohne ein Polytechnikum besuchen zu können, mit dem 18. bis 20. Jahre in das praktische Leben übergehen. Die Stellung des Lateins änderte sich, als später nicht mehr die Realschule, sondern die 4 unteren Klassen des Gymnasiums mit je 9 Stunden Latein als Vorbereitungsklassen für die Anstalt galten. Aber auch da noch wurde es fakultativ gemacht für die, welche nicht in den Staatsdienst eintreten und die Maturitätsprüfung nicht machen wollten, wogegen sie Unterricht in der Technologie erhielten. Die Aufgabe war Pflege des wissenschaftlichen Sinnes und Erziehung in der exakten Methode an den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, dagegen, um die Schüler vor der Einseitigkeit zu bewahren, wie sie eine überwiegende Beschäftigung mit diesen erzeugen kann, Pflege der ethischen Bildung durch die anderen Fächer, Religion, Geschichte und Sprachen; zugleich Aufgabe der letzteren, dem Schüler dasjenige Maß von Kenntnissen zu geben, das einerseits von jedem Gebildeten gefordert wird, andererseits für die besonderen praktischen Zwecke notwendig ist; Aufgabe des Sprachenunterrichts insbesondere, den Schülern diejenige Geistesgewandtheit zu verleihen, welche aus einer gründlichen Betreibung namentlich fremder Sprachen hervorgeht (s. Firnhaber in der Encykl. Art. Nassau). Hierin ist nur eine Kombination der Real- und der gymnasialen Schule zu erkennen, nicht aber ein Anspruch auf einen sozusagen providentiellen Beruf, beide als neue Schule, als die Zukunftsschule, zu ersetzen, wie denn auch die Beschränkung auf die mehr oder weniger praktischen Lebenskreise, denen die Schüler das theoretische Fundament für ihre Bildung geben sollte, deutlich ist.

Es bestand aus 3 Klassen, die Prima mit zweijährigem Kursus in U und O I geschieden. Das Zeugnis der Reife für O III eines Gymnasiums berechtigte zum Eintritt in die III des Realgymnasiums. Der Lehrplan für die Klassen III, II, I war folgender: Religion (2, 2, 2), Deutsch (3, 3, 3), Lateinisch (4, 5, 3), Französisch (5, 4, 4), Englisch (4, 3, 3), Geschichte und Geographie (4, 3, 3), Mathematik und Rechnen (6, 5, 5), Darstellende Geometrie (—, 2, 2), Mechanik (—, 1½, 2), Physik (2, 1½, 2), Chemie (3, 4, 2), Naturgeschichte (2, 1, 2), Zeichnen (2, —, —), Gesang (1, 1, 1), wöchentliche Stundenzahl 38, 36, 34. Außerdem fakultativ: theoretische Chemie in I 1 St.; chemische technische Übungen 4 St.; Technologie II und I 2 St.; freies Handzeichnen in II und I 3 St. wöchentlich. Seit 1867 ist die Anstalt, nachdem der Lehrplan einige Modifikationen erfahren, eine Realschule 1. O. geworden. Da die Gymnasialklassen zur Vorbereitung für das Realgymnasium nicht genügend erschienen, so wurden die Klassen nach unten

vermehrt. Im Jahre 1874 wurde U III und eine IV eingerichtet. 1868 gab es 5 Realschulen und 7 höhere Bürgerschulen, 1873 5 Realschulen und 10 höhere Bürgerschulen.

Hannover. Bis zum Jahre 1834 hatte das Königreich Hannover keine Realschulen, d. h. keine Unterrichtsanstalten, die eine wissenschaftliche Vorbildung für solche Berufsarten gewähren, die Fakultätsstudien nicht erfordern. Wer eine über den Elementarunterricht hinausgehende Bildung brauchte, besuchte das Gymnasium oder ein Progymnasium, das er aber bereits nach der Konfirmation verließ. Die wenigen Schüler, die später in die polytechnische Schule zu Hannover einzutreten oder sich dem Berg-, Forst- oder Postfache zu widmen gedachten, besuchten noch die Sekunda des Gymnasiums. Schüler, die nicht zum Studieren bestimmt waren, wurden regelmäßig vom Griechischen dispensiert, ohne daß zunächst dafür anderer Unterricht geboten wurde, der zur Vorbereitung auf den künftigen Beruf dienen konnte. Als das Bedürfnis nach besonderer Vorbildung für den Handels- und Gewerbestand fühlbar wurde, richtete man an den Gymnasien allmählich besondere Realklassen ein, zuerst in Lüneburg (1834). Eine Trennung der Gymnasialklassen von den Realklassen konnte nur dort eintreten, wo die nötigen Mittel vorhanden waren. Man hielt aber an dem Gedanken fest, daß für Realschule und Gymnasium eine gemeinsame Grundlage wünschenswert und ersprießlich sei und sah im Lateinischen einen auch für den Realschüler notwendigen Unterrichtsgegenstand. Die erste selbständige Realschule oder höhere Bürgerschule, wie sie genannt wurde, wurde 1835 in Hannover gegründet: man nahm hierbei die Einrichtung von preußischen Anstalten zum Vorbilde. Suchte man anfänglich den Wünschen des Handels- und Gewerbestandes durch besondere Lehrstunden gerecht zu werden, so sah man doch bald ein, daß dieser Weg verlassen werden müsse und daß eine höhere Bildung auch für praktische Berufsarten in Wahrheit nur erzielt werden könne, wenn man im Lehrplan von der Vorbereitung auf besondere Berufsarten absähe; man kam damit auf einen Lehrplan, der der Unterrichtsordnung vom 6. Oktober 1859 im wesentlichen entsprach. Bis zum Jahr 1867 war der Kursus in allen Klassen ein einjähriger und umfaßte die Hauptschule 7, die Vorschule 3 Klassen. Am Schluß des Schulkursus fand eine Abgangsprüfung statt, der sich zu unterziehen in den freien Willen der Schüler gestellt war, da mit einem Reifezeugnisse Berechtigungen nicht verbunden waren. Nachdem Hannover dem preußischen Staat einverleibt worden war, erlitt die Schule eine wesentliche Umänderung und gestaltete sich 1867 zu einer Realschule 1. O. 1868 besaß die Provinz 7 Realschulen 1. O. und 15 höhere Bürgerschulen; 3 Realschulen und höhere Bürgerschulen waren mit Gymnasien verbunden. 1873 gab es 9 Realschulen und 15 höhere Bürgerschulen.

Nach Errichtung des Deutschen Reiches wurde die Bundesschulkommission zur Reichsschulkommission erweitert (s. V, 1 S. 334). Um zwischen den deutschen

Digitized by Google

Regierungen eine Verständigung über gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens herbeizuführen, wurde im Oktober 1872 zu Dresden eine Konferenz von Schulbeamten der betreffenden Staaten abgehalten. Es lag in der Natur der Sache, daß über das Realschulwesen eine abschließende Vereinbarung nicht getroffen werden konnte.

Die Oktoberkonferenz in Berlin 1873.[1] Mit der Entwickelung des Parlamentarismus und des Parteiwesens kam in die Fragen des höheren Schulwesens ein politisches Moment: die Vertretung der Realschule, namentlich derjenigen 1. O. und ihrer inneren weitergreifenden Ansprüche wurde oft „zu einer stillschweigenden Verpflichtung der Abgeordneten liberaler Richtung“ (H. Schiller). Man verlangte die Ansichten der Universitäten über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium; aber die Erwartungen wurden zunächst getäuscht. Die „Akademischen Gutachten“ (1870) sprachen sich überwiegend nicht in günstigem Sinn aus. Trotzdem glaubte der Minister v. Mühler sich zu einem Zugeständnis verpflichtet, indem er in der Zirkularverfügung vom 7. Dezember 1870 bestimmte: Auf ein bei einer Realschule erworbenes Maturitätszeugnis ist die Zulassung zu den Universitätsstudien nur unter beschränkenden Formen gestattet. Die Immatrikulation darf nur auf ein bestimmtes Zeitmaß erfolgen. Die Studierenden werden bei der philosophischen Fakultät nicht für ein bestimmtes Fach inskribiert und haben die Erklärung abzugeben, daß sie eine Anstellung im eigentlichen gelehrten Staats- und Kirchendienst nicht beabsichtigen. Schulamtskandidaten, die eine Realschule 1. O. besucht, ein Reifezeugnis erlangt und ein akademisches Triennium absolviert haben, werden zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen, jedoch mit der Beschränkung der Anstellungsfähigkeit auf Real- und höhere Bürgerschulen, ohne vorgängige besondere Genehmigung zugelassen. Bei der Anstellung von Lehrern der neueren Sprachen soll denen ein Vorzug gegeben werden, die ein Gymnasium besucht haben.

Unter diesen Verhältnissen berief der Minister Dr. Falk eine Konferenz zur Beratung der Schulfragen, die vom 8. bis 23. Oktober in Berlin tagte.

Die zur Verhandlung bestimmten Gegenstände waren den Eingeladenen in einer besonderen Vorlage mitgeteilt worden und diese nahm ihren Ausgang von der am meisten öffentlich besprochenen Realschulfrage. Die drei ersten Fragen der Vorlage betrafen im wesentlichen die Realschulen: 1. a) Ist eine der bestehenden Schulkategorien für entbehrlich zu erachten, oder ist es zweckmäßig, daß sie alle, vorbehaltlich etwaiger Veränderungen im Lehrplan und der Bezeichnung, ferner nebeneinander bestehen? b) Ist insbesondere die Stellung der Realschulen zwischen den Gymnasien und den technischen Lehranstalten für ein Bedürfnis anzusehen? Oder ist im nationalen Interesse größerer Einheit der Bildung darauf Bedacht zu

[1] Das Protokoll über die Verhandlungen ist veröffentlicht worden, Berlin 1874; vgl. auch Centralbl. f. d. ges. Unterrichtsverw. in Preußen, Jahrgang 1874, S. 1 u. ff.

nehmen, daß die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gym- **nasiale** und eine realistische Richtung beseitigt, und beide Richtungen in einer und **derselben** Anstalt vereinigt werden? c) Sind ebenso, um eine allgemeine Volks- **und** Elementarschule herzustellen, die Vorschulen der Gymnasien und Realschulen **aufzuheben**, und die Errichtung solcher Anstalten ferner nicht zu gestatten? d) Ist **die Kombination** von Gymnasial- und Realklassen nach dem sog. Bifurkations- system ferner zulässig? — 2. Welche Veränderungen des Lehrplans der Real- **und** höheren Bürgerschulen erscheinen, sofern diese Schulkategorien fortbestehen, **nach** den seit Anwendung der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober **1859** gemachten Erfahrungen notwendig? 3. Bedürfen die jetzt geltenden Bestim- **mungen** über die Zulassung der Realschulabiturienten zur Universität einer Ab- **änderung**? — Der Minister wünschte ein Gutachten über die gestellten Fragen **nicht** nur zu seiner eigenen Instruktion, sondern auch und vorzüglich, um für die **im** Wege der Gesetzgebung zu fördernde Angelegenheit eine sichere Grundlage zu **gewinnen**. Von einer förmlichen Abstimmung wurde abgesehen, da für derartige Mehrheitsbeschlüsse kein Bedürfnis vorläge und man zu verwendbaren Resultaten **auch** ohne Abstimmung gelangen könne. — Der Referent, Geheimerat Wiese, **führte** aus, daß die verschiedenen Formen der höheren Lehranstalten sich entwickelt hätten, indem der Staat auf die Forderungen der Zeit geachtet und das Bestehende danach allmählich erweitert habe. Das unter Mitwirkung der Stadtgemeinden ent- standene Schulwesen habe sich nach manchen Seiten bewährt und habe große An- erkennung gefunden. Gegen das Bestehende seien aber auch, namentlich von seiten der Universitäten, Bedenken laut geworden. Man beklage, daß der wissenschaft- liche Sinn bei der studierenden Jugend abnehme, daß sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse, noch genug positives Wissen zu den Studien mitbringe. Den Schulen werde vorgeworfen, daß sie zu wenig zum Selbstdenken anregen und sich mit gedächtnismäßiger Aufnahme encyklopädischer Notizen begnügen, daß die jungen Seelen unter der Masse des ihnen zugeführten Stoffes früh erlahmen und die Elastizität verlieren, daß den meisten nur daran gelegen sei, die Prüfungen zu überwinden und äußere Ziele im Leben zu erreichen. Um den erwähnten Mängeln abzuhelfen, sei zunächst zu untersuchen, ob die Realschulen als ein Bedürfnis anzu- sehen seien, oder ob es im Interesse größerer Einheit der Bildung liege, die vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gymnasiale und eine realistische Rich- tung zu beseitigen und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt zu ver- einigen. In den höheren Schulen handele es sich um die Bildung des Geistes. Der Geist offenbare sich im Wort, in der Sprache, in der Litteratur. Unsere geistige Kultur beruhe auf der Kultur der Griechen und Römer. Die Reformation habe der Beschäftigung mit der Litteratur der Alten neue Impulse gegeben. Das deutsche Gymnasium habe das Studium der klassischen Sprachen zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht und habe daran Unterricht in Mathematik und Geschichte

Digitized by Google

angeschlossen. Aber von jeher habe man gegen die Einseitigkeit der Bildung des ethischen und logischen Vermögens Protest erhoben und habe auch die Einführung in die Kenntnis der Natur verlangt. Im 18. Jahrhundert sei das Bestreben, das Schulwesen nach dieser Seite hin zu reformieren, lebhafter geworden und der Streit zwischen Humanismus und Realismus seitdem nie zur Ruhe gekommen. Die schnelle Entwickelung der Naturwissenschaften mit ihren großartigen praktischen Erfolgen, mit dem Aufblühen der Industrie, mit der Erleichterung des Verkehrs mußte notwendig auf die Gestalt des öffentlichen Unterrichts zurückwirken; lauter und entschiedener treten die Forderungen auf, die Jugend nicht mehr mit dem der Zeit und Sache nach Entlegenen, sondern mit der nahen Wirklichkeit des Lebens, also mit den neueren Sprachen und den Naturwissenschaften, zu beschäftigen. Neben dem Wissenschaftlichen verlange man Berücksichtigung des Praktischen, statt des Einfachen das Zusammengesetzte, statt des Alten und Fremden das Gegenwärtige, das Nationale und Internationale. Eine Weile versuchten die Gymnasien sich den Forderungen zu accommodieren und überluden ihre Lehrpläne, sie gingen aber bald wieder zu ihrer ursprünglichen Bestimmung zurück und überließen die neuen Forderungen den Realschulen, die als selbständige Anstalten weiter ausgebildet wurden. Eine Anstalt konnte nicht allen Forderungen an allgemeine Bildung gerecht werden, eine Trennung der Schule wurde zur Notwendigkeit. Das gerechte Verfahren der Regierung wurde von den Freunden und Vertretern des Realismus nicht gebilligt; sie bekämpften das Prinzip der Gymnasien, sie hielten diese Schulen für nicht mehr zeitgemäß, sie behaupteten, die alten Sprachen hätten ihre Mission erfüllt, die Realschule allein sei die Schule der Zukunft. Hierin liege zwar eine Verkennung des Wertes der Gymnasialstudien, aber zugegeben müsse werden, daß die alten Sprachen aufgehört hätten allgemeine Bildungsmittel zu sein, daß der Bürger jetzt einer Bildung bedarf, die die Gelehrsamkeit aus den Alten nicht gewähren kann. Zu der ursprünglichen Bestimmung der Realschulen, einen gebildeten Bürgerstand zu schaffen, traten später die höheren Ansprüche hinzu, die die Industrie an die Jugendbildung stellte; auch sollte die Realschule die wissenschaftliche Vorbereitung für höhere technische Berufsarten und für gewisse Beamtenstellungen gewähren. Die den Gemeinden gegebene Selbstverwaltung, die allgemeine Beteiligung an dem Staatsleben mache überdies ein höheres Bildungsstreben allgemein. Im Laufe der Zeit sollten die Realschulen gleichzeitig verschiedenen Interessen dienen; es wurde nötig, auf den einfachen Unterbau neue Klassen aufzusetzen und so entstand die Realschule 1. O. Spilleke (1822) fand das Wesen der höheren Bürgerschule (Realschule) in der Bestimmung, für das Leben vorzubereiten, zugleich aber eine freie, harmonische Menschenbildung zu geben. Die vorläufige Instruktion von 1832 sicherte den Schülern, die die Prüfung bestanden, die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, sowie zum Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach, sowie in Subalternbeamtenstellen. Die Landesschulkonferenz von

1849 konstruierte neben dem alten Gymnasium auf gemeinsamem Unterbau ein Realgymnasium. In den folgenden Jahren wirkten die Anforderungen anderer Ressorts, besonders des Handelsministeriums, auf eine Erweiterung des Lehrplans der Realschule hin und schließlich erfolgte eine definitive Regelung durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 (s. S. 29). Dieser Weg führte freilich von der ursprünglichen Absicht, eine Bildungsanstalt für den Bürgerstand herzustellen, ab und darüber hinaus. Es ist dadurch die Frage nach einer eigentlichen Bürgerschule (Mittelschule), besonders für die größeren Städte, entstanden. Neben die Realschule 1. O. mit bestimmtem Lehrplan und bestimmter Kursusdauer trat die Realschule 2. O. mit größerer Freiheit in beiden Beziehungen, daneben die höhere Bürgerschule mit lateinischem Unterricht, und seit 1867 auch die ohne denselben. Die Schwierigkeit liegt auf dem Schulgebiete zwischen der rein wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalt, dem Gymnasium und der Fachschule. Man verlangt, daß die Realschule jedem für sein besonderes Bedürfnis gerecht werde und doch allgemeine Bildung gewähre. Die Berechtigungsfrage griff auf nicht förderliche Weise in die Entwickelung der Realschule ein. Die Bestimmung, daß sowohl das Gymnasium wie die Realschule 1. O. wissenschaftliche Vorbereitungsanstalten und koordiniert seien, legte den Keim zur Rivalität beider Schulen. Die Realschulen 1. O. haben vielfach Anerkennung gefunden, die Frequenz der oberen Klassen hat sich vermehrt, auch im übrigen Deutschland sind nicht wenige Schulen nach demselben Plane und mit gleicher Benennung errichtet worden. Die Vergleichung nun der Bildungsergebnisse der Gymnasien und Realschulen haben zu dem Urteil geführt, daß letztere im wesentlichen zurückstehen; das Gymnasium führte im allgemeinen die Schüler zu größerer Freiheit und Selbständigkeit des Geistes, während die Realschule vorzugsweise die Rezeptivität pflege; jenes gewähre eine liberalere Bildung und rege meistens ein wissenschaftliches Streben in höherem Grade an, als die Realschule. Die Ursachen liegen in der Natur der Lehrobjekte, in der viel weniger ausgebildeten Methodik des Realschulunterrichts, in dem Fachlehrersystem und wohl auch in dem Schülermaterial. — In dem lebhaften Meinungsaustausch über die Realschule kann man, nach Wiese, eine dreifache Richtung unterscheiden: die eine Meinung gehe dahin, die Realschule sei gut, wie sie sei, aber sie müsse noch vervollkommnet werden und die Gleichstellung mit dem Gymnasium sei noch weiter zu verfolgen. Eine zweite Auffassung halte die Realschule, wie dieselbe gegenwärtig sei, nicht für gut; man befürworte von dieser Seite, die Realschule auf ihren ursprünglichen Begriff zurückzuführen und in derselben das moderne Kulturleben wieder in den Vordergrund zu stellen. Eine dritte Meinung sage, die Realschule tauge nichts, sie sei eine Verirrung, von der zurückgekommen werden müsse. Von diesem dritten Standpunkte aus werde geltend gemacht, es sei durch die Schöpfung der Realschulen ein verderblicher Dualismus in unsere Bildung gekommen und ein Riß in dem öffentlichen Schulwesen und in der na-

Digitized by Google

tionalen Bildung entstanden; die Realschule enthalte keine auf das Ideale gerichteten Bildungselemente und entwickele nur den auf das Mechanische gerichteten Verstand. — Referent war der Meinung, daß das Nebeneinander von Realschule und Gymnasium weniger einen Riß darstelle, als daß beide Schularten wie zwei verschiedenen Zweige desselben Stammes zu betrachten seien. Die Einheit der wissenschaftlichen Vorbereitungsschule sei nicht zu erreichen, da die Mannigfaltigkeit der Bildungsbedürfnisse in einem großen Staate berücksichtigt werden müsse. Eine einzige höhere Bildungsanstalt herzustellen, die die Realschule überflüssig mache, sei noch nicht gelungen. Der vorhandene Bestand an realistischen Anstalten (80 Realschulen 1. O., 16 2. O. und 86 Bürgerschulen) lasse sich nicht beseitigen und es sei demnach die Stellung der Realschule zwischen dem Gymnasium und den technischen Lehranstalten als ein Bedürfnis anzusehen.

In den Verhandlungen wurde nun von Ostendorf, Techow und Dillenburger gegen Wiese behauptet, den Realschulen sei eine freie Entwickelung nicht gestattet worden, man wäre den Wünschen und Bedürfnissen des Bürgerstandes nicht entgegengekommen, sondern hätte bei Aufstellung des Lehrplans nur die staatlichen Berechtigungen im Auge gehabt und sei dadurch in falsche Bahnen hineingedrängt worden. Eine Reform sei notwendig. Einig war man darüber, daß Gymnasium wie Realschule keine Fachschulen sein sollen, sondern beide die Aufgabe haben, eine allgemeine Bildung zu geben. Auch darin stimmte man überein, daß für den Mittelstand Mittelschulen (mit dem Namen höhere Bürgerschule oder Realschule) mit sechsjährigem Kursus notwendig seien, in denen die Jugend bis zum 15. oder 16. Lebensjahre eine Bildung erlange, wie sie für den Beruf und die Teilnahme am staatlichen Leben erforderlich sei, außerdem aber auch für die eigene Fortbildung Grundlage und Anregung gewinne. Bei diesen Schulen würde das Lateinische wegfallen und durch das Französische (oder Englische) ersetzt werden; erwartet müßte werden, daß sie mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst ausgestattet würden. — Die Ansichten über die Realschulen gingen, wie vorauszusetzen war, weit auseinander. Die einen (Dillenburger, Schäfer) vertraten die Ansicht, daß die Realschule als höhere Unterrichtsanstalt kein Bedürfnis und daß das Gymnasium als alleinige höhere Bildungsanstalt beizubehalten sei. Das Lateinische an der Realschule hätte die Wirkung, die man von ihm erwartete, nicht erzielt und würde sie auch bei gesteigertem Betriebe nicht hervorbringen. Das Gymnasium müßte, ohne seine eigentliche Grundlage, das Lateinische und Griechische, aufzugeben, so konstruiert werden, daß es den Anforderungen hinsichtlich der realen Fächer entspreche. Die Entlastung der höheren Schulen durch Errichtung von Mittelschulen würde hier fördernd helfen. Daneben seien Realschulen ohne Latein, etwa mit dem Lehrplan einer Gewerbschule (Realschule 2. O.), für die Anforderungen der Industrie und des Handels herzustellen. Eine Realschule ohne Latein, in der auf mathematische Ausbildung mehr Nachdruck gelegt

würde, wäre auch für die am Platze, die zu höheren technischen Lehranstalten überzugehen beabsichtigen. Solche Abiturienten der gegenwärtigen Realschulen 1. O., die nur eine gute allgemeine Bildung erlangen oder die die Universität besuchen wollen, um neuere Sprachen oder um Mathematik und Naturwissenschaft zu studieren, würden auf dem Gymnasium ohne Zweifel eine passendere Vorbereitung erhalten haben. — Ein Vorschlag (Reichensperger) ging dahin, die gymnasialen und realistischen Lehranstalten zu einem einheitlichen Organismus zu verbinden, indem man das Griechische im Gymnasium fakultativ mache und an seine Stelle die realistischen Fächer zur Geltung bringe. Dieser Vorschlag fand allerdings geringen Beifall; es wurde mit Recht dagegen geltend gemacht (Bonitz, Ostendorf, Gandtner), daß durch eine solche Einrichtung wiederum in derselben Anstalt zwei wesentlich verschiedene Arten von Schulen geschaffen und das angestrebte Ziel einer Einheit der Bildung verfehlt würde. Eine Zweiteilung der höheren Bildungsanstalten sei dagegen notwendig, Gymnasien zur Vorbildung für alle Universitätsstudien und höhere Realschulen für die Fächer der wissenschaftlichen Technik. Sollte sich die Realschule mit dem Gymnasium messen dürfen, so müßte freilich das Lateinische in diesen Schulen zu einem wissenschaftlichen Fache ersten Ranges erhoben werden (Jäger). Befürwortet wurde auch die Einrichtung, Gymnasium und Realschule so zu kombinieren, daß der Unterbau gemeinschaftlich sei und eine Trennung in den oberen Klassen eintrete (Reisacker). Dabei möge man den gemeinsamen Unterbau nach dem Realschulplane konstruieren und anstatt mit dem Lateinischen, mit dem Französischen beginnen (Ostendorf). — Über die Stellung des lateinischen Unterrichts an der Realschule sprach Wiese sich dahin aus, daß nach den gemachten Erfahrungen diesem Gegenstande für Realschulen nicht die entscheidende Bedeutung zuzuerkennen sei wie bisher. Er schlug vor, die Beibehaltung des Latein im Lehrplan freizugeben und den Unterschied der Realschulen 1. und 2. O. aufzugeben. In der vollständigen Realschule mit neunjähriger Kursusdauer sei die höhere Bürgerschule mit siebenjähriger Kursusdauer enthalten. Er wolle die obligatorische Erlernung fremder Sprachen auf zwei beschränken und zwar entweder Französisch und Lateinisch, oder Französisch und Englisch. Zur Erlernung einer dritten Sprache sei außerhalb des Lehrplans Gelegenheit zu geben. Für den zweijährigen Kursus der Prima könne ein Auseinandergehen nach zwei Richtungen, einer mathematisch-naturwissenschaftlichen und einer dem Sprachstudium zugewandten, gestattet werden, während der Unterricht in Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Geographie beiden Abteilungen gemeinsam bleibe. Die höhere Bürgerschule ohne Latein mit einem siebenjährigen Lehrkursus könne einstweilen als Ersatz für die Mittelschule gelten, die allgemein als ein Bedürfnis angesehen werde. An das Ende der höheren Bürgerschule wolle er eine Abgangsprüfung gelegt sehen, deren Bestehen in den vollständigen Realschulen zugleich die notwendige Bedingung des Übergangs aus der Obersekunda in die Prima sein müsse. Das Abgangs-

zeugnis sichere das Recht auf den einjährigen Militärdienst. Eine Verbindung der Real- und höheren Bürgerschulen mit Gymnasien und Progymnasien nach dem System der Bifurkation halte er für unbedenklich und für wünschenswert, daß die Trennung erst nach der Quarta eintrete und der Beginn des Griechischen auf Tertia verschoben werde. — Für die Mittelschulen mit sechsjährigem oder mit Einschluß der Elementarklassen neunjährigem Kursus trat vor allem Stadtschulrat Hofmann ein.[1] Latein müsse von dem Lehrplan ausgeschlossen werden und es sei rätlich, nur eine fremde Sprache zu lehren, da man sonst zu einem befriedigenden Abschluß nicht gelangen könne. Die Mittelschulen dürfen nicht eine Fortsetzung der Volksschule sein und nicht eine Vorbereitung für die Gymnasien oder Realschulen; das erste nicht, weil auch die Volksschule es bis zu einem gewissen Abschluß der Bildung bringen müsse; das zweite nicht, weil sie dann selbst einen Abschluß der Bildung nicht erreichen könnten. Die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst müsse von den Schülern der neuen Schule mit einem gleichen Aufwand von Zeit und Kraft erlangt werden können, wie in den höheren Lehranstalten und daher nach Vollendung des ganzen Unterrichtskursus. Außer den Mittelschulen will Hofmann höhere Lehranstalten mit neunjährigem Kursus für die, welche sich die zum wissenschaftlichen Studium erforderliche Reife des Geistes erwerben wollen. Es sei bei dem jetzigen Stande der Wissenschaften durchaus nötig, zweierlei Vorbereitungsanstalten zu haben, humanistische und realistische, jene mit dem Hauptbildungsmittel der alten Sprachen, diese mit dem Hauptbildungsmittel Mathematik und Naturwissenschaften; denn zum selbständigem Studium einer Wissenschaft könne man nur dadurch heranbilden, daß man den Schüler unter immer mehr zurücktretender Anleitung wissenschaftlich arbeiten lasse. Wissenschaftliche Übungen könne man aber nicht anstellen, wenn die Schüler nicht wenigstens in einer Wissenschaft erheblich weit vorgerückt seien. Deshalb, weil für das Hauptfach genügende Zeit vorhanden sein müsse, könne das Gymnasium von seinen lateinischen und griechischen Stunden nichts abgeben und die Realschule ihr Latein nicht wohl beibehalten. Es sei mithin auch eine Verschmelzung beider Anstalten in eine nicht möglich, ohne ihre Leistungsfähigkeit für ihre eigentliche Aufgabe zu beeinträchtigen. Dabei sei indessen kleineren Städten, die die oberen Klassen nicht füllen könnten, keineswegs verwehrt, Mischanstalten zu errichten; denn hier sei nur die Wahl, keine Schule oder eine ganz geeignete. — Die überwiegende Mehrheit der Konferenz war für ein Nebeneinandergehen des Gymnasiums und der Realschule. Über die Beibehaltung des Lateinischen in der Realschule war man geteilter Ansicht, auch darüber, ob die höhere Bürgerschule mit sechsjährigem Kursus den

[1] Dr. Fr. Hofmann, Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat; Berlin 1869. Diese wichtige Denkschrift ist nicht durch den Buchhandel zu beziehen: ein sehr ausführlicher Auszug von Dr. Bonitz findet sich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXIII, Heft 7 u. 8, S. 497—548.

Digitized by Google

Unterbau der Realschule abgeben könne. Gegen die Verschmelzung dieser höheren Bürgerschule mit der Realschule wurde geltend gemacht, daß letztere zwei fremde Sprachen lehre, die bereits in den unteren Klassen begonnen werden müßten, jene nur eine lehren solle. — Gegen die Bifurkationspläne sprach man sich von vielen Seiten aus (prinzipiell dagegen waren Bonitz, Gallenkamp und Lucius) und erachtete den thatsächlichen Bildungsbedürfnissen am entsprechendsten das Gymnasium mit neunjährigem Kursus, die Realschule ohne Latein mit gleicher Kursusdauer und die Mittelschule (deutsche höhere Bürgerschule) mit sechsjährigem Kursus. Mischformen seien als Notbehelf, namentlich an kleinen Orten, zuzulassen; ihre Einrichtung sei durch das spezielle Bedürfnis bedingt und sei Sache der Verwaltung, der das Gesetz nur den erforderlichen Raum dazu zu lassen habe. — Was die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Universitätsstudien anlangt, so bemerkte Wiese, daß die vorläufige Instruktion vom Jahr 1832 nichts von einer Zulassung der Realschüler zur Universität enthalte; die Landesschulkonferenz von 1849 habe im allgemeinen das als wünschenswert angesehen, was gegenwärtig bestehe; die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 bestimme ausdrücklich die Realschulen zur wissenschaftlichen Vorbereitung für solche Berufsarten, zu denen Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Dies habe aber nicht gehindert, in vielen Fällen junge Leute, die von Realschulen abgegangen, zur Universität zuzulassen, jedoch nicht zu Fachstudien auf derselben. Im Dezember 1870 endlich sei eine Ministerialverfügung ergangen (s. o. S. 42), durch welche die Maturitätsprüfung der Realschule 1. O. für die Inskription bei der philosophischen Fakultät den Maturitätszeugnissen der Gymnasien gleichgestellt werde. Es sei damit nur in eine feste Ordnung gebracht, was früher thatsächlich schon bestanden habe. Diese Verfügung war eine Folge der Erwägung, daß der Naturwissenschaften wegen Pharmazeuten und Landwirte zur Universität auch berechtigten Zugang haben und man eine freiere Praxis in der Zulassung zu den akademischen Studien an Universitäten der neupreußischen Landesteile, namentlich in Göttingen und Kiel, vorgefunden habe. Etwas anderes sei aber die Zulassung zu den späteren Staatsprüfungen; und auf diese komme es bei der ganzen Frage eigentlich am meisten an. Auch in dieser Beziehung habe die Verfügung vom 7. Dezember 1870 zwar größere Freiheit gegeben, jedoch nicht ohne bestimmte Schranken zu setzen. Maßlos sei die Forderung, jedem ohne Unterschied die Zulassung zu den Staatsprüfungen zu gewähren, er möge die erforderlichen Kenntnisse erworben haben, wie er wolle. Die Konsequenz dieser Auffassung mache öffentliche Schulen und Universitäten überflüssig. Der Staat aber könne die Garantie, die in der zweckdienlichen Benutzung wohlgeordneter und von ihm beaufsichtigter Lehranstalten liege, nicht entbehren und daher habe bereits das Allgemeine Landrecht die Schulen zu Veranstaltungen des Staates gemacht. Als selbstverständlich dürfe wohl angesehen werden, daß für die Theologie, die Jurisprudenz und die klassische Philo-

logie, für Philosophie, für Staatengeschichte und für Geschichte der Wissenschaften auf Realschulen die geeignete Vorbildung nicht erworben werden könne. Auch für moderne Philologie sei der Weg durchs Gymnasium vorzuziehen. Streitig bleibe die Medizin. Aber auch für diese hätten Autoritäten der Wissenschaft den Gymnasien den Vorzug gegeben. Im allgemeinen sei auch das Ergebnis der Universitätsgutachten, daß der wissenschaftliche und ideelle Sinn, das selbständige Urteilsvermögen durchschnittlich bei den Realschulabiturienten in geringerem Grade vorhanden sei als bei denen der Gymnasien. Auch die Gutachten der Provinzialschulkollegien über die Realschulen und die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen hätten sich ausnahmslos gegen eine Erweiterung der den Realschulen zustehenden Rechte ausgesprochen. Die für die Realschulen geforderten Zugeständnisse seien doch meistens an erst noch zu erfüllende Voraussetzungen geknüpft. Die ungleiche Vorbildung der Studierenden der Universität dürfe der Staat nicht begünstigen, um der Gefahr vorzubeugen, daß die Universität in einzelne Fachschulen zerfalle. Wiese will daher die Realschulabiturienten zwar zu den Universitätsstudien, nicht aber später zu allen Staatsprüfungen zulassen, sowie gemäß der Verfügung vom 7. Dezember 1870 nur zu den Prüfungen, die behufs der Anstellung für den Unterricht in den neueren Sprachen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften bestanden werden müssen. Von anderer Seite wurde darauf hingewiesen, daß das Gymnasium von Anfang an Vorbereitungsanstalt zur Universität in ihrem ganzen Umfang gewesen sei. Die alten Sprachen werden nicht zum Behuf einer sog. formalen Bildung getrieben, sondern sie bilden den Schlüssel zu den litterarischen Schätzen des Altertums. Das Gymnasium habe Bildungselemente (Geschichte, Mathematik, Physik) in sich aufgenommen, so daß ihm auch jetzt noch die Stellung einer für die gesamte Universität vorbereitenden Anstalt unvermindert geblieben sei. Man suche bei den Schülern durch Arbeit in den Elementen das Interesse für die verschiedenen Hauptrichtungen menschlichen Erkennens zu wecken und hierdurch einerseits sie zu der Fähigkeit zu entwickeln, jedes einzelne Wissensgebiet zum Fachstudium zu erwählen, andererseits zwischen den einzelnen Fachstudien das Band des gegenseitigen Verständnisses und der Achtung zu erhalten. Der konservative Charakter der Gymnasialeinrichtungen beruhe auf der Scheu, durch Erfahrung Erprobtes gegen Unsicheres aufzugeben. Zudem gefährde eine verschiedene Schulbildung der Lehrer die Einheit der Bildung, die die Mitglieder eines Lehrerkollegiums verbinden müsse. Auch verbürge die Realschulbildung bei denen, die sich der Mathematik und den Naturwissenschaften widmeten, nicht die Vielseitigkeit des Interesses, die dem Lehrer eigen sein müsse und gebe nicht die Richtung der geistigen Thätigkeit auf das Ethische, die zum Wesen eines Erziehers gehöre. Sollten übrigens Realschulen mit und solche ohne Latein bestehen, so müßte man den einen die Zulassung der Abiturienten zur Universität bewilligen, den anderen sie sicherlich versagen. — Die Vorschulen, die an zahlreichen Lehranstalten zur

Digitized by Google

Vorbereitung von Knaben für die Aufnahme in die unterste Klasse von höheren Schulen eingerichtet worden sind und mit der betreffenden höheren Schule eng verbunden und der Leitung des Direktors unterstellt sind, haben im ganzen ihren Zweck erfüllt. Sie sind als die drei untersten Jahrgänge einer wohlgegliederten und unter besonders begünstigenden Verhältnissen arbeitenden Volksschule zu betrachten. Der Unterricht ist den Händen von Volksschullehrern anvertraut. Die begünstigenden Umstände liegen vornehmlich darin, daß die Schüler meistens Familien angehören, in denen das häusliche Leben von selbst die Arbeit der Schule unterstützt, daß die Schüler dazu bestimmt sind, eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende allgemeine Bildung zu erwerben und daß die Höhe des Schulgeldes eine mäßige Frequenz der einzelnen Klassen ermöglicht. Zur Aufnahme in die Vorschule ist das vollendete 6. Lebensjahr zu fordern, zum Eintritt in die höhere Schule das vollendete 9. Lebensjahr.

Cirkularverfügung vom 31. März 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen.[1]

Die Erfahrungen, die man seit Erlaß der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 gesammelt hatte, die Ergebnisse der Verhandlungen der Oktoberkonferenz von 1873 und die sonst an die Öffentlichkeit getretenen Vorschläge zur Lösung der Realschulfrage, sowie die Gutachten der Provinzialbehörden wurden in der Zirkularverfügung vom 31. März 1882 bekannt gegeben. Das Wesentliche besteht in folgendem: Die Unterscheidung der Gymnasien und Realschulen ist als sachlich begründet und durch die Erfahrung bewährt aufrecht zu erhalten. Der Gedanke, für alle jungen Leute, deren Lebensberuf wissenschaftliche Fachstudien auf einer Universität oder einer technischen Hochschule erfordert, eine einheitliche, die Aufgabe der Gymnasien und der Realschulen verschmelzende höhere Schule herzustellen, ist unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen nicht ausführbar, ohne die geistige Entwickelung der Jugend schwer zu gefährden. Die **Realschulen ohne Latein**, die, bei gleicher Dauer des Lehrkursus wie die Realschule 1. O., die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschließlich auf moderne Kultursprachen begründen, haben als Schulen allgemeiner Bildung eine steigende Anerkennung gefunden. Die realistischen Anstalten, welche in sechsjähriger Lehrdauer — vom 9. Lebensjahre der Schüler gerechnet — unter Ausschluß des lateinischen Unterrichts zu einem bestimmten, nicht auf die Fortsetzung durch weiteren allgemeinen Unterricht hinweisenden Abschluß führen und den als reif entlassenen Schülern die Erwerbung des Militärzeugnisses vermitteln, haben sich für eine höhere bürgerliche Bildung als zweifelloses Bedürfnis erwiesen. **Lateinlose höhere Bürger-**

[1] Sammlung der Verordnungen und Gesetze. S. 110 u. ff.

Digitized by Google

schulen dieser Art bestehen in dem außerpreußischen Deutschland in großer Anzahl und sind in Preußen in Zunahme begriffen. Aus diesen Gründen ist es zweckmäßig erschienen, mit der Revision der Lehrpläne für die Realschulen 1. O. zugleich Normallehrpläne für die lateinischen Realschulen von neunjähriger und für die lateinlosen höheren Bürgerschulen von sechsjähriger Lehrdauer zu entwerfen und dadurch die Verhältnisse der realistischen Schulen zu klarer Übersicht zu bringen. Es besteht nun folgende Unterscheidung:

I. Reallehranstalten
- mit Latein
  - Realgymnasien (neunjährige Lehrdauer),
  - Realprogymnasien (siebenjährige Lehrdauer);
- ohne Latein
  - Oberrealschulen (neunjährige Lehrdauer),
  - Realschulen (siebenjährige Lehrdauer).

II. Höhere Bürgerschulen ohne Latein (mit sechsjähriger Lehrdauer).

Die Reallehranstalten haben überwiegend die Bestimmung, die für praktische Berufsarten sowie für den Eintritt in höhere technische Fachschulen erforderliche allgemeinwissenschaftliche Vorbereitung zu geben. Die Realprogymnasien und Realschulen stehen zu den Realgymnasien und Oberrealschulen in wesentlich gleichem Verhältnis, wie die Progymnasien zu den Gymnasien. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß, wie das Gymnasialmaturitätszeugnis auch den Zugang zu technischen Akademien und zu höheren praktischen Berufsarten eröffnet, so, nach der gegenwärtigen Einrichtung der Universitäten, auch von Realschulen zu akademischen Studien übergegangen werden kann (s. o. S. 49). Das Reifezeugnis eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule berechtigt zum Besuch der technischen Hochschulen zu Berlin, Hannover und Aachen. Zum Besuch der Bergakademie und der Forstakademie ist das Zeugnis der Reife eines Realgymnasiums, bei letzterer mit unbedingt genügender Zensur in der Mathematik erforderlich.[1]

Bei der Ausarbeitung der Lehrpläne für die realistischen Anstalten waren folgende Erfahrungen maßgebend. Bei den Realschulen 1. O. (den Realgymnasien) entsprechen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle die Erfolge des lateinischen Unterrichts weder dem Maße der darauf verwendeten Zeit noch insbesondere der Bedeutung, die diesem Unterricht in den gesamten Lehreinrichtungen dieser Anstalten zugewiesen ist. Andererseits hat die Ausdehnung des naturbeschreibenden Unterrichtes Anlaß gegeben, die Aufgabe der Schule zu überschreiten und in Theorien einzugehen, die dem Fachstudium der Hochschule überlassen bleiben müssen. Die Zersplitterung des naturwissenschaftlichen Interesses in den obersten Klassen auf Naturbeschreibung, Physik und Chemie war entschieden von Nachteil und der Er-

[1] Verfassungsstatut der kgl. techn. Hochschule zu Berlin vom 28. Juli 1882; Verfassungsstatut der kgl. techn. Hochschulen zu Hannover u. Aachen vom 27. August 1880; Vorschriften vom 12. September 1883 über die Befähigung zu den techn. Ämtern bei den Bergbehörden des Staates; Bestimmungen des Min. für Landw., Dom. u. Forstw. vom 1. August 1883 und Regulativ vom 24. Januar 1884.

folg entsprach nicht dem Aufwand von Zeit. Durch Verminderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts kann dafür dem lateinischen Unterrichte die unerläßliche Verstärkung verschafft werden. — Die lateinlosen Realschulen mit neunjähriger Lehrdauer (Oberrealschulen) konnten sich, da für sie ein Normalplan für Stundenzahl und Lehrziele nicht vorhanden war, selbständig entwickeln; sie sind aber von der Gefahr nicht frei geblieben, durch vorwiegendes Betreiben des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen. Dieser Gefahr vorzubeugen und ihnen neben den Gymnasien und den Realschulen 1. O. den Charakter als Schulen allgemeiner Bildung zu bewahren, indem auch der sprachlich-formalen und der ethischen Bildung Genüge geschieht, liegt im dringenden Interesse dieser Schulen. — Die lateinlosen höheren Bürgerschulen haben hier und da ein Streben nach Steigerung der Lehrziele gezeigt; diesen Bestrebungen mußte vorgebeugt werden, wenn diesen Schulen die segensreiche Wirksamkeit auf weite Kreise gesichert werden sollte. Die neuen Lehrpläne erhielten nach Unterrichtsgegenständen, Klassen und Lehrstunden folgende Einrichtung:

A. Lehrplan der Realgymnasien.

	VI	V	IV	III b	III a	II b	II a	I b	I a	Summe	bisher	Änderung
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	20	— 1
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	29	— 2
Latein	8	7	7	6	6	5	5	5	5	54	44	+ 10
Französisch	—	5	5	4	4	4	4	4	4	34	34	
Englisch	—	—	—	4	4	3	3	3	3	20	20	
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30	30	
Rechnen und Mathematik	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	47	— 3
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	} 34	
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12		— 4
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6		
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	7	— 3
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	20	— 2
Summa	28	30	30	32	32	32	32	32	32	280		

Der Unterricht im Turnen (2 Stunden wöchentlich) ist für alle Schüler obligatorisch. Der Unterricht im Singen ist für die zwei untersten Klassen mit je 2 wöchentlichen Stunden obligatorisch; auch in den Klassen von Quarta aufwärts sind die Schüler zum Gesangunterricht verpflichtet, wenn nicht Mangel an Befähigung konstatiert ist.

B. Lehrplan der Oberrealschulen.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	3	3	30
Französisch	8	8	8	6	6	5	5	5	5	56
Englisch	—	—	—	5	5	4	4	4	4	26
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30
Rechnen und Mathematik	5	6	6	6	6	5	5	5	5	49
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	3	—	—	—	13
Physik	—	—	—	—	—	4	4	3	3	14
Chemie	—	—	—	—	—	—	3	3	3	9
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen	2	2	2	2	2	3	3	4	4	24
Summa	29	29	30	30	30	32	32	32	32	276

Bezüglich des Unterrichts im Turnen und Singen haben die für die Realgymnasien angeführten Bestimmungen auch für die Oberrealschule Geltung.

Die Realprogymnasien (die bisherigen höheren Bürgerschulen nach der Unterrichtsordnung von 1859) und ebenso die Realschulen (die bisherigen lateinlosen Realschulen 2. O. von siebenjähriger Lehrdauer) sind realistische Lehranstalten, denen die Prima fehlt. Ihr Lehrplan ist mit dem der Realgymnasien und Oberrealschulen in den entsprechenden Klassen identisch; ihr Lehrziel bildet die Reife für die Prima genannter Schulen.

C. Lehrplan der höheren Bürgerschulen mit sechsjähriger Lehrdauer.

	VI	V	IV	III	II	I	Summa
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	13
Deutsch	4	4	4	3	3	3	21
Französisch	8	8	8	6	5	5	40
Englisch	—	—	—	5	4	4	13
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	4	22
Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	5	5	29
Naturbeschreibung	2	3	3	3	2	—	13
Naturlehre	—	—	—	—	3	5	8
Schreiben	3	3	2	—	—	—	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Summa	29	30	30	30	30	30	

Bezüglich des Unterrichts im Turnen und Singen gelten die für die Realanstalten bezeichneten Bestimmungen. — Erfordert es der künftige Beruf, so ist

es statthaft, in jeder der vier oberen Klassen für die Schüler noch zwei fakultative Zeichenstunden einzurichten.

Die Berliner Schulkonferenz von 1890.

Bei der Revision der Lehrpläne vom Jahre 1882 war bereits eine Anzahl berechtigter Forderungen von Fachmännern erfüllt worden. Trotzdem entstand schon in den nächstfolgenden Jahren eine Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, die, von der behaupteten Überbürdung der Jugend ausgehend, die geschichtlich überkommenen Einrichtungen der Schulen in Frage stellte. Darüber und über die Veranlassung einer neuen Konferenz über die „Schulfrage" ist berichtet Gesch. der Erz. V, 1, S. 337 ff.

Eine der wichtigsten Fragen, die der Konferenz vorlagen, war wohl die nach der Daseinsberechtigung des Realgymnasiums. Der Kaiser hielt dafür, daß man den Wünschen in Bezug auf klassische Bildung und in Bezug auf Realbildung am besten beikommen könne, wenn man mit einem radikalen Schritt die bisherigen Anschauungen zur Klärung brächte, daß man sagte: klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien seien eine Halbheit, man erreiche mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gebe Halbheit für das Leben nachher (s. a. a. O. S. 360).

Die Beschlüsse der Schulkonferenz, soweit sie sich auf die Realanstalten beziehen, waren folgende: „Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen: Oberrealschulen mit neunjährigem Kursus und höhere Bürgerschulen mit sechsjährigem Kursus. Es ist indes zu wünschen, daß für Städte, deren Realgymnasien in Wegfall kommen, je nach örtlichen Verhältnissen schonende Übergangsformen gefunden und gestattet werden." — „Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist nicht zu empfehlen. Indes ist es bis auf weiteres nach örtlichen Bedürfnissen als zulässig zu erachten, die zur Zeit schon für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bestehende Gemeinsamkeit bis zur Untersekunda einschließlich auszudehnen, während von Obersekunda aufwärts der Lehrplan der Oberrealschule eintritt; oder das Latein an dem Realgymnasium bis zur Untertertia hinaufzuschieben und die drei lateinlosen unteren Klassen zu einer höheren Bürgerschule aufwärts zu ergänzen." — „Es empfiehlt sich, an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf statt des Lateinischen in Nebenkursen einen verstärkten deutschen und modern fremdsprachlichen Unterricht einzuführen; an Orten, wo nur lateinlose höhere Schulen sind, an deren drei untere Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern; alle siebenstufigen Anstalten (Progymnasien, Realprogymnasien, Realschulen) auf sechsstufige zurück-

zuführen und an den Schluß des sechsten Jahreskursus dieser Schulen Entlassungsprüfungen zu legen; den Lehrplan der Realschulen und höheren Bürgerschulen gleich zu gestalten und beide so einzurichten, daß unbeschadet der anders gearteten methodischen Behandlung des Lehrstoffes und des Abschlusses des Bildungsganges die Fortsetzung desselben auf der Oberrealschule erleichtert wird." — „Es empfiehlt sich, an den auf einen neunjährigen Lehrgang angelegten Anstalten, mit Rücksicht auf die Schüler, welche vor Vollendung desselben ins Leben treten, einen früheren relativen Abschluß nach dem sechsten Jahreskursus eintreten zu lassen." — Die Erleichterungen für die Entlassungsprüfungen an den Realanstalten werden analog der Prüfungsordnung für die Gymnasien von der Unterrichtsverwaltung festgestellt werden. Wird die Berechtigung des einjährigen Militärdienstes an das Bestehen einer Prüfung nach Absolvierung der Untersekunda geknüpft, so empfiehlt es sich, diese Prüfung so zu gestalten, wie auf den entsprechenden sechsklassigen Schulen." — In Bezug auf das Berechtigungswesen faßte die Konferenz folgende Beschlüsse: „Das von einer auf neun Jahreskurse berechneten Schule realistischen Charakters ausgestellte Reifezeugnis berechtigt zum Studium an technischen Hochschulen und zu dem Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften, sowie zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfache. Für die anderen Fakultätsstudien und Prüfungen ist es zu ergänzen durch den Nachweis hinreichender Bildung in den alten Sprachen. — Das Reifezeugnis einer sechsklassigen höheren Schule berechtigt zum Eintritt in den gesamten Subalterndienst. Bis auf weiteres genügt für die Schüler der neunstufigen Anstalten zu demselben Zwecke das auf Grund einer Prüfung ausgestellte Zeugnis der Reife für die Obersekunda. Sofern einzelne staatlich geordnete Berufszweige bestimmte Fachkenntnisse und Fertigkeiten über das Maß der allgemeinen Schulbildung hinaus verlangen, bleibt ihnen die Einrichtung besonderer Zulassungsprüfungen anheimgestellt. — Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienste gewähren die Reifezeugnisse der sechsstufigen, sowie eine mit Erfolg bestandene Prüfung am Schlusse der Untersekunda der neunstufigen Anstalten. — Wie entsprechend bei den Gymnasien, so ist je nach dem Berufe, welchen der Realabiturient ergreifen will, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, ob sie bei besonders guten Oberrealschulzeugnissen von der gymnasialen Ergänzungsprüfung teilweise oder gänzlich absehen will. — Jedem Inhaber des Reifezeugnisses von irgend einer neunklassigen höheren Schule soll die Möglichkeit offen bleiben, die Zulassung auch zu solchen Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht berechtigt. Zu diesem Zwecke hat er während der Studienzeit ein Fachexamen abzulegen. — Bei der unumgänglich notwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens ist zu erstreben, daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde.

Die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit des Kaisers, des Unterrichtsministeriums, der Schulkonferenz und des Siebenerausschusses fanden ihren Ausdruck in der durch-

greifenden Reform zunächst des preußischen höheren Unterrichtswesens: Unter dem 6. Januar 1892 übersandte der Kultusminister an sämtliche Provinzialschulkollegien die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen.

Die geschichtliche Entwickelung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, sowie die Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen sind vom Unterrichtsminister in einer besonderen Denkschrift dargelegt worden.[1] Es konnte nicht in der Absicht der Unterrichtsverwaltung liegen, einen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen und Altbewährtes unerprobtem Neuen zuliebe preiszugeben. Ein solches Vorgehen würde auch die Lösung eines idealen Bandes bedeuten, das seit Jahren insbesondere die Gymnasien der einzelnen deutschen Staaten umschlingt, abgesehen davon, daß man die bestehenden Verträge nicht kurzer Hand aufheben kann. Indem die Unterrichtsverwaltung grundstürzende Neuerungen abweisen zu sollen glaubte, hat sie es für ihre Pflicht gehalten, zu prüfen, welche der bestehenden Einrichtungen unseres höheren Schulwesens sich überlebt haben und durch erprobtes Neues ersetzt werden können, welche der berechtigten Forderungen der Zeit entsprechend fortzubilden sind, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen. Zunächst bedürfen die lateinlosen höheren Schulen weiterer Ausbreitung und Förderung. Die Entwickelung unseres höheren Schulwesens hat zum Schaden des mittleren Bürgerstandes seit Jahrzehnten zu einer einseitigen Ausgestaltung der lateinlehrenden Schulen auf Kosten der lateinlosen geführt. Von den 540 höheren Schulen Preußens im Schuljahre 1889/90 waren 480 lateinlehrende, 60 lateinlose. Von der Gesamtfrequenz aller höheren Schulen mit 135337 Schülern entfielen auf jene 115444, auf diese nur 19893, während z. B. in Bayern, in Sachsen und in Württemberg das Frequenzverhältnis zwischen beiden Schulgattungen ein weit günstigeres und in Württemberg insbesondere die Zahl der Schüler lateinloser Anstalten höher ist, als die der lateinlehrenden. Die im Jahre 1882 mit offiziellem Lehrplan ausgestatteten und von der Unterrichtsverwaltung warm empfohlenen lateinlosen Schulen konnten eine weitere Ausdehnung nicht erfahren, solange sie nicht mit den lateinlehrenden Realanstalten im wesentlichen gleiche Berechtigungen erlangt hatten. Nachdem diese durch die am 14. Dezember 1891 veröffentlichten Änderungen des Berechtigungswesens an höheren Schulen den lateinlosen Anstalten zu teil geworden sind, wird nunmehr die Erfahrung darüber entscheiden müssen, ob die Oberrealschulen und Realschulen weitere Verbreitung finden und ob daneben die Realgymnasien und Realprogymnasien auf die Dauer im Vertrauen des Publikums sich behaupten werden. Um auch an Orten, die nur eine höhere Schule haben, den lateinlosen Realschulen Verbreitung zu sichern, ist, abgesehen von der Zulassung einer freieren Gestaltung des Lehrplans, Vorsorge getroffen, daß für eine Minderheit von Schülern, die später humanistischen Studien

[1] Zentralbl. f. d. g. U. in Pr. 1892, S. 343 u. f.

Digitized by Google

sich zuwenden will, in Nebenkursen bis Quarta lateinischer Unterricht erteilt werden kann. — Die in der einschlägigen Fachlitteratur eingehend erörterte Frage eines einheitlichen lateinlosen Unterbaues für alle höheren Schulen, in dem als grundlegende Sprache das Französische oder Englische von Sexta an gelehrt, das Lateinische an Gymnasien und Realgymnasien etwa in Untertertia, das Griechische an Gymnasien in Unter- oder Obersekunda begonnen werden soll, erscheint der Unterrichtsverwaltung auch nach den Erfahrungen, die man in Schweden, Norwegen, Dänemark und der Schweiz mit dieser Einrichtung gemacht, noch nicht spruchreif. Darum ist in den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben diesem Gedanken keine Folge gegeben worden. Mit Genehmigung des Unterrichtsministers soll der erste Versuch mit einem solchen Unterbau in Frankfurt am Main gemacht werden. — Einen besonders wichtigen Gesichtspunkt für die Revision der Lehrpläne bildet der folgerichtig durchgeführte erste Abschluß der Vorbildung mit dem sechsten Jahrgang aller höheren Schulen. — Der Forderung der Verminderung der Schularbeit und entsprechender Verstärkung der körperlichen Übungen ist in den neuen Lehrplänen nach Möglichkeit entsprochen. Die Zahl der der Geistesarbeit gewidmeten wöchentlichen Schulstunden ist an Gymnasien vermindert um 16, an Realgymnasien um 21, an Oberrealschulen um 18, dagegen sind für das Turnen an allen diesen Schulen je 9 Stunden wöchentlich hinzugekommen, und wird für Turnspiele und die Gesundheitspflege an diesen besonders Sorge getragen werden. — Eine Minderung des Gedächtnisstoffes hat vor allem in der Religion, den fremden Sprachen, der Geschichte und Erdkunde in bedeutendem Umfang stattgefunden. Durch einen ersten Abschnitt der Lehraufgaben nach dem sechsten Jahrgange ist auch bezüglich der Aneignung des rein Gedächtnismäßigen ein vorläufiger Abschluß erzielt und so die Oberstufe für eine mehr wissenschaftliche Arbeit frei gemacht. — Am Realgymnasium ist die Lehraufgabe im Lateinischen gemindert worden und ist das beschränkte Lehrziel um so sicherer zu erreichen, je entschlossener man sich bescheidet, diese dritte fremde Sprache wieder als Nebenfach zu behandeln, wie dies von 1859—1882 bei einer der jetzigen ungefähr gleichen Stundenzahl der Fall gewesen ist. Der seit 1882 ausgedehntere und intensivere Betrieb des Lateinischen an Realgymnasien führt entweder zu einer Überlastung der Schüler, besonders in den oberen Klassen, oder zu einer Beeinträchtigung der neueren Sprachen bezw. der Mathematik und der Naturwissenschaften, also der realen Bildung selbst. — Das Ziel des Unterrichts in den neueren Sprachen hat in allen höheren Schulen eine Änderung dahin erfahren, daß der praktische mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache und das Verständnis der Schriftsteller überall in den Vordergrund gestellt, die Grammatik nur Mittel zum Zweck ist. — Was die Änderung der Lehraufgaben in der Geschichte anlangt, so ist es durch die Beschränkung der alten und mittleren Geschichte und durch die erhebliche Verminderung des Gedächtnisstoffes

möglich geworden, der neueren und neuesten, insbesondere vaterländischen Geschichte einen breiteren Raum zu gewähren, letztere bis zur Gegenwart fortzuführen und auf der Oberstufe das Verständnis für den inneren pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für das Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit anzubahnen. Entwickelung des geschichtlichen Sinnes ist eine der Hauptaufgaben dieses Unterrichts. Um allen höheren Schulen eine gemeinsame ethische Grundlage zu sichern, sind in der Geschichte, wie in Religion, Deutsch und Erdkunde die Lehraufgaben in ihnen auf entsprechenden Stufen dieselben. Um die Überbürdung der Jugend zu beseitigen, und um die Erziehungsaufgabe der Schule zu erleichtern, soll die Hausarbeit geordnet und dem Umsichgreifen des spezialisierenden Fachlehrertums durch stärkere Betonung der Wirksamkeit der Klassenlehrer wenigstens in den unteren und mittleren Klassen begegnet werden. Endlich ist die Reifeprüfung von Gedächtnisstoff entlastet und vereinfacht worden. Eine Abschlußprüfung nach dem sechsten Jahrgange ist für zweckmäßig erachtet worden, doch soll diese lediglich den Charakter einer Klassen- und Versetzungsprüfung tragen. — Es folgen zunächst die Lehrpläne für die Realgymnasien und die Oberrealschulen. Der Lehrplan der Realschulen (höheren Bürgerschulen) stimmt mit dem Lehrplan der Oberrealschule von VI—II B einschließlich überein. Ohne die Stundenzahl für die einzelnen Klassen zu erhöhen, ist bei dem Lehrplan der Realschulen unter Berücksichtigung örtlicher Bedürfnisse eine Änderung desselben angängig. Eine der möglichen Formen eines solchen Lehrplans wird unten mitgeteilt.

A. Lehrplan der Realgymnasien.

	VI	V	IV	III B	III A	II B	II A	I B	I A	Zusammen	Gegen bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch und Geschichtserzählungen	3 } 4 1 }	2 } 3 1 }	3 }	3	3	3	3	3	3	28	+ 1
Lateinisch	8 }	8 }	7 }	4	4	3	3	3	3	43	− 11
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31	− 3
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18	− 2
Geschichte u. Erdkunde	2	2	2 2	2 2	2 2	2 1	3	3	3	28	− 2 f. deutsch
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42	− 2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2 }	—	—	—	12	± 0
Physik	—	—	—	—	—	3 }	3 }	3 }	3 }	12	± 0
Chemie u. Mineralogie	—	—	—	—	—	—	2 }	2 }	2 }	6	± 0
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	± 0
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	− 2
Zusammen	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259	− 21

Zu diesen Stunden treten als allgemein verbindlich hinzu je 3 Stunden Turnen von VI—I A

und je 2 Stunden Singen in VI und V. Die für das Singen beanlagten Schüler sind au von IV—IA zur Teilnahme an dem Chorsingen verpflichtet. — Durch die Klammern zu Deu und Lateinisch soll angedeutet werden, daß diese beiden Gegenstände thunlichst in einer Hand z vereinigen sind. Durch die Vereinigung der naturwissenschaftlichen Fächer in einer Hand s ermöglicht werden, jedem einzelnen dieser Fächer zeitweise die Stunden beider zuzuwenden.

B. Lehrplan der Oberrealschulen.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zusammen	Gegen bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch und Geschichtserzählungen	4, I } 5	3, I } 4	4	3	3	3	4	4	4	34	+ 4
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47	− 9
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25	− 1
Geschichte u. Erdkunde	2	2	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 1	3	3	3	28	− 2 f. deutsch
Rechnen u. Mathematik	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47	− 2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	− 1
Physik	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13	− 1
Chemie u. Mineralogie	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11	+ 2
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	± 0
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	− 8 f. Bem.
Zusammen	25	25	28	30	30	30	30	30	30	258	− 18

Dazu Turnen und Singen wie oben. Die Bedeutung der Klammern ebenso.

C. Andere Form eines Lehrplans der Realschule.

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen	Gegen bisher	
Religion	3	2	2	2	2	2	13	± 0	
Deutsch und Geschichtserzählungen	5, 1 } 6	4, 1 } 5	5	5	4	3	28	+ 7	
Französisch	6	6	6	5	4	4	31	− 9	
Englisch	—	—	—	5	4	4	13	± 0	
Geschichte und Erdkunde	2	2	2 / 2	2 / 2	2 / 1	2 / 2	19	− 3	f. deutsch
Rechnen und Mathematik	4	4	5	5	5	5	28	− 1	
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	10	− 3	
Naturlehre	—	—	—	—	3	5	8	± 0	
Schreiben	2	2	2	—	—	—	6	− 2	
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	10	− 2	f. Bem.
Zusammen	25	25	28	30	29	29	166	− 13	

Dazu Turnen und Singen wie oben. Die Bedeutung der Klammern ebenso.

Eine wesentliche Grundlage der neuen Lehrpläne bildet der erste Abschluß der Vorbildung mit dem sechsten Jahrgange jeder höheren Schule.

Aus der Statistik der in dem Schuljahre 1889/90 abgegangenen Schüler aller höheren Lehranstalten Preußens ergiebt sich, daß bei einer Gesamtfrequenz von 135337 Schülern ins Leben treten 20038 und zwar: a) mit dem Zeugnis der Reife 4105, b) mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst 8051, c) ohne Erreichung dieses Ziels 7882, d. h. daß an allen höheren Schulen nur 20,5 Prozent das Ziel der betreffenden Anstalten erreichten, 40,2 Prozent sich mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst begnügten, 39,3 Prozent selbst ohne dieses die Schule verließen. — Aus der Untersekunda allein schieden mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst aus 4997, d. h. 25 Prozent aller abgegangenen Schüler, von denen nur 368 als Zöglinge der höheren Bürgerschulen eine abgeschlossene Bildung erreicht hatten. — Trotz dieser laut redenden Zahlen waren bisher alle unsere höheren Schulen mit Ausnahme der höheren Bürgerschulen so organisiert, daß lediglich das Bildungsbedürfnis jener 20,5 Prozent von Schülern für die Gestaltung des Lehrplans maßgebend war. Darin lag ein Übelstand, den zu beseitigen die Unterrichtsverwaltung für ihre erste Pflicht hielt. Zwar werden die 39,3 Prozent, die die höheren Schulen vor Erlangung des Zeugnisses für den einjährigen Dienst von VI—II B verlassen, als nicht auf solche Anstalten gehörig, hier außer Betracht bleiben müssen; dennoch ist es unerläßlich für die 40,2 Prozent oder mindestens die 25 Prozent, die unmittelbar nach Vollendung der II B ins Leben traten, einen ersten Abschluß in der Bildung herbeizuführen, der sich organisatorisch in der Scheidung zwischen Unterstufe und Oberstufe geltend macht und technisch in den Lehraufgaben zum Ausdruck kommt. Eine notwendige Folge dieser Scheidung ist die Trennung der bisher an manchen Anstalten noch räumlich vereinigt unterrichteten Sekunden in Geschichte und Erdkunde sowie in der Mathematik. — Seit Beginn des Schuljahres 1892/93 wurden alle siebenstufigen höheren Schulen auf sechsstufige zurückgeführt, d. h. die Obersekunda eingezogen.

Der Abschluß der Vorbildung mit dem sechsten Jahrgang einer höheren Schule nötigte zu einer anderen Abgrenzung der Lehraufgaben für fast alle wissenschaftlichen Fächer unbeschadet der Erreichung des vollen Lehrzieles der Prima an Vollanstalten. Man war insbesondere bedacht auf einen folgerichtig durchgeführten Abschluß der zusammenhängenden grammatischen Unterweisung in den fremden Sprachen, auf den Abschluß in der Geschichte und Erdkunde, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Der Lehrer ist verpflichtet, diesen Abschluß durch zweckmäßige Methode von unten an vorzubereiten und denselben im sechsten Jahrgang in einem gesicherten Wissen und Können zu erreichen.

Was nun einzelne Unterrichtsfächer anlangt, so ist das Deutsche mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt und die Leistungen darin sind von entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, so daß ein Schüler, der

in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, für nicht reif erklärt wird. Die diesem Unterrichte gestellte besondere Aufgabe der Pflege vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens weist dem Deutschen eine enge Verbindung mit der Geschichte zu. Durch lebendige Veranschaulichung deutscher Heldensagen mit ihrem Hintergrunde, den nordischen Sagen, bereitet der deutsche Unterricht ebenso auf die deutsche Geschichte vor, wie er die letztere durch Einführung in die bedeutendsten Geisteswerke unserer Litteratur inhaltlich befruchtet und belebt. Durch eine planmäßige Pflege einer nicht bloß richtigen, sondern auch dem Geist unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung aus den fremden Sprachen, sowie durch die vorgesehenen regelmäßigen deutschen Klassenarbeiten aus den meisten übrigen Fächern soll der Übung im schriftlichen Ausdruck eine besondere Unterstützung gesichert werden. Dasselbe geschieht bezüglich des mündlichen Ausdruckes durch geordnete Übungen im freien Vortrage.

Die Verminderung der Stunden im Lateinischen an den Realgymnasien um elf ist zunächst durch die Forderung einer Verminderung der Gesamtstunden und der Vermehrung der Turnstunden geboten gewesen. Diese Zurückführung der Wochenstunden auf das Maß der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 führte eine Beschränkung des Lehrzieles herbei. Trotz dieser Verminderung kann bei der gesicherten grammatischen Vorbildung in VI—IV ein gründliches Verständnis leichterer Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller (Livius, Cicero, Virgil) erreicht werden. Damit aber ist dem praktischen Bedürfnis dieser Schülerkreise, vor allem der sprachlich-logischen Schulung, genügt.

Das Französische ist auf IV zurückgeschoben worden, da es erfahrungsmäßig sehr schwer ist, in den unteren Klassen in zwei auseinander folgenden Jahren jedesmal eine neue fremde Sprache anzufangen. Die Verminderung der Stunden in diesem Fache ist lediglich bedingt durch die Notwendigkeit, die Gesamtstundenzahl herabzusetzen. Durch Kürzung des grammatischen Lernstoffes und durch Weiterbildung der „neuen Methode" ist das im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache bemessene Lehrziel zu erreichen. Auch das Englische hat eine geringe Minderung der Wochenstunden erfahren.

Beim Lehrplan für die Geschichte waren die Gesichtspunkte maßgebend, die der Allerhöchste Erlaß vom 1. Mai 1889 aufgestellt hatte. Lehrziel und Lehraufgaben sind für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen dieselben (s. Gesch. der Erz. V, 1 S. 432).

In der Erdkunde ist der Lehrplan ebenfalls derselbe wie bei den Gymnasien.

In der Mathematik ist das allgemeine Lehrziel: Sicherheit und Gewandtheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen und in dessen Anwendung auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Allgemeine Arithmetik bis zum binomischen Lehrsatze für beliebige Exponenten; Algebra bis zu den Gleichungen dritten

Grades einschließlich. Ebene Geometrie einschließlich der Lehre von harmonischen Punkten und Strahlen, Chordaten, Ähnlichkeitspunkten und Achsen; körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der beschreibenden Geometrie. Ebene und sphärische Trigonometrie. Einführung in die Theorie der Maxima und Minima. Analytische Geometrie der Ebene. Für Oberrealschulen die wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis. An diesen Anstalten können auch die Gleichungen vierten Grades behandelt werden, sowie die Methoden zur angenäherten Lösung numerischer, algebraischer und transcendenter Gleichungen. Um für II B einen Abschluß zu erhalten, wird in dieser Klasse das Wichtigste über Begriff und Anwendung der Logarithmen, über quadratische Gleichungen, über ebene Trigonometrie und Berechnung einfacher Körper gelehrt.

In den Naturwissenschaften ist das allgemeine Lehrziel in der Botanik und Zoologie mit dem der Gymnasien übereinstimmend. Mineralogie: Kenntnis der wichtigeren Krystallformen sowie der physikalischen Eigenschaften und der chemischen Zusammensetzung der bekanntesten Mineralien. — Physik: sichere Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik sowie der mathematischen Herleitung der Hauptgesetze. Kenntnis der wichtigsten Lehren der mathematischen Erdkunde. — Chemie: Kenntnis der wichtigeren Elemente und ihrer bedeutendsten anorganischen Verbindungen sowie der Grundgesetze der Chemie. — An den Oberrealschulen außerdem Kenntnis der wichtigsten organischen Verbindungen. — Der physikalische Unterricht erfolgt auch an den Realgymnasien und Oberrealschulen in zwei Kursen, von denen der erste mit der Untersekunda abschließt. Der Unterricht ist so zu erteilen, daß in einfachster Weise vom Versuche ausgegangen wird. Auf den Realgymnasien sind in diesem Kursus auch die Grundlehren der Chemie und Mineralogie zu behandeln, während in dem zweiten mit der Obersekunda beginnenden Kursus für den chemisch-mineralogischen Unterricht besondere Stunden festgesetzt sind. In den Oberrealschulen findet von vornherein eine Trennung des physikalischen Unterrichts von dem chemisch-mineralogischen statt, und zwar erstreckt sich der physikalische Unterricht schon in der Obertertia über das ganze Schuljahr. An den theoretischen Unterricht in der Chemie sind, zumal an den Oberrealschulen, in Prima praktische Übungen im Laboratorium anzuschließen, in welchen die Schüler die wichtigsten Reaktionen der Metalloide und Metalle durchmachen, einfache qualitative Analysen ausführen und leichte Präparate herstellen. Derartige praktische Übungen können auch auf das Gebiet des physikalischen Unterrichts ausgedehnt werden.

Im Zeichnen ist die Lehraufgabe für die neunklassigen Anstalten Ausbildung im richtigen Sehen und in der sicheren Wiedergabe der verschiedensten körperlichen Gegenstände aus freier Hand im Umriß, in weiterer Ausführung unter Wiedergabe der Licht- und Schattenwirkung und in farbiger Darstellung. Einübung des geometrischen Darstellens von Körpern und Einführung in die darstellende Geometrie,

Digitized by Google

Schattenkonstruktion und Perspektive. Das Linearzeichnen beginnt in Obertertia mit Übungen im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder und schreitet in Untersekunda fort zur geometrischen Darstellung einfacher Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen. Das bisher allgemein verbindliche Linearzeichnen an Oberrealschulen wird in Zukunft als wahlfreies Fach behandelt, weil nicht alle Schüler ein gleiches Interesse daran haben.

Der Zweck der Reifeprüfung an Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen ist, zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgaben der Prima sich angeeignet hat. Zur Abhaltung von Reifeprüfungen sind nur die Anstalten berechtigt, die von dem Unterrichtsministerium als solche anerkannt worden sind. Die Prüfungskommission besteht aus einem königlichen Kommissar als Vorsitzenden, dem Direktor und den Lehrern, die in den obersten Klassen in den wissenschaftlichen Fächern und im Zeichnen unterrichten. Zur schriftlichen Reifeprüfung an den Realgymnasien und den Oberrealschulen gehören: ein deutscher und ein französischer oder nach örtlichen Verhältnissen statt dessen ein englischer Aufsatz und dementsprechend entweder eine Übersetzung in das Englische oder in das Französische, in der Mathematik vier Aufgaben aus der Algebra, der ebenen und körperlichen Geometrie, der Trigonometrie und der analytischen Geometrie; in der Naturlehre eine Aufgabe entweder aus der Physik oder aus der Chemie. Dazu kommt bei den Realgymnasien eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die christliche Religionslehre, die französische und englische Sprache, ferner auf Geschichte und Mathematik. Je nachdem die schriftliche Arbeit der Physik oder der Chemie entnommen war, kommt im ersten Falle die Prüfung in der Chemie, im zweiten die in der Physik hinzu. — Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung erstreckt sich entweder auf die ganze Prüfung oder auf Teile derselben. Die Befreiung von der ganzen Prüfung hat dann einzutreten, wenn der Schüler bei tadellosem Betragen sowohl in sämtlichen verbindlichen Fächern vor Eintritt in die Reifeprüfung als auch in sämtlichen schriftlichen Prüfungsarbeiten mindestens das Prädikat „genügend" ohne Einschränkung erhalten hat. — Das Reifezeugnis darf a) nicht erteilt werden bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen oder in den beiden neueren Sprachen; b) nicht genügende Gesamtleistungen in einer der neueren Sprachen sind durch mindestens gute Gesamtleistungen in der anderen oder im Deutschen oder in der Mathematik, ebenso nicht genügende Gesamtleistungen in der Mathematik an Realgymnasien nur durch mindestens gute Gesamtleistungen in einer der neueren Sprachen oder im Deutschen, an Oberrealschulen nur durch mindestens gute Leistungen in Physik und Chemie auszugleichen. — Schüler, die das Reifezeugnis einer Oberrealschule erworben haben und die mit dem Reifezeugnisse eines Realgymnasiums verbundenen Rechte erwerben wollen, haben eine schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung in der lateinischen Sprache zu bestehen. Die schriftliche Prüfung besteht in einer Übersetzung aus dem

Lateinischen, die mündliche in der Übersetzung von leichteren Stellen solcher römischen Schriftsteller, die in der Prima des Realgymnasiums gelesen werden. — Bei den Realschulen (höheren Bürgerschulen) gehört zur schriftlichen Reifeprüfung ein deutscher Aufsatz, je eine Übersetzung aus dem Deutschen in das Französische und in das Englische, zwei Aufgaben aus der Mathematik und eine aus der elementaren Körperberechnung. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die christliche Religionslehre, die französische und englische Sprache, Geschichte und Erdkunde, Mathematik und Naturlehre. — In betreff der Befreiung von der mündlichen Prüfung gilt dasselbe, wie bei den Realgymnasien. — Das Reifezeugnis kann auch dann erteilt werden, wenn nichtgenügende Leistungen in einem Lehrgegenstande durch mindestens gute Leistungen in einem anderen als ergänzt erachtet werden.

Bei der Abschlußprüfung nach dem sechsten Jahrgange neunstufiger höheren Schulen ist zu ermitteln, ob der Schüler die Reife zur Versetzung nach Obersekunda erreicht hat. Die Prüfung erstreckt sich auf die Lehraufgabe der Untersekunda. Die Prüfungskommission besteht unter dem Vorsitz eines königlichen Kommissars aus dem Direktor der Schule und den wissenschaftlichen Lehrern der Untersekunda. Art und Gegenstände der Prüfung sind dieselben wie bei den Realschulen. — Nach der neuen Organisation entsprechen die sechs unteren Jahrgänge der Vollanstalten genau den sechs Jahrgängen der Nichtvollanstalten. An beiden sind die bezüglichen Lehrziele und Lehraufgaben dieselben, und durch die neue Stoffverteilung ist ein erster Abschluß der Vorbildung mit dem sechsten Jahrgang gesichert. Um die Entwickelung der Realschulen (höheren Bürgerschulen) zu fördern und um überdies eine große Masse von Schülern vom Besuche der neunstufigen höheren Schulen, namentlich der lateintreibenden, abzuhalten, ferner um die Reifeprüfung an Vollanstalten von einer bedeutenden Masse von Gedächtnisstoff zu befreien und die Primazeit für ihre eigentliche wissenschaftliche Aufgabe voll auszunützen, ist die Einrichtung der Abschlußprüfung getroffen worden. Den Einwendungen gegen diese sucht die Unterrichtsverwaltung dadurch zu begegnen, daß sie sie nur für eine Versetzungsprüfung ansieht und die Entscheidung über die Versetzung nach wie vor im wesentlichen von dem Urteil der Lehrer der Klasse abhängig macht. Die Anforderungen in allen Fächern haben sich eng an die Lehraufgaben der Untersekunda anzuschließen und dürfen hinsichtlich des Umfanges und der Schwierigkeit das mittlere Maß von Versetzungsleistungen nicht überschreiten. Die schriftlichen Aufgaben sind so einzurichten, daß sie im Deutschen und in der Mathematik von Schülern mittlerer Begabung gelöst werden können. Die mündliche Prüfung hat sich überall auf das zu beschränken, was jedem ordentlichen Schüler aus dem Unterricht der Untersekunda geläufig sein muß.

Was das Berechtigungswesen der höheren preußischen Lehranstalten anlangt, so werden vom 1. April 1892 ab für einzelne Zweige des Reichsdienstes die Reifezeugnisse der lateinlosen Oberrealschulen als zureichende Erweise der

Schulvorbildung anerkannt 1. für die Annahme von Zivilanwärtern, welche als Posteleven in den Post- und Telegraphendienst eintreten wollen, 2. für die Prüfung und Anstellung im Schiffbau- und Maschinenbaufach der Kaiserlichen Marine. Ferner werden die Reifezeugnisse der Oberrealschulen im Königreich Preußen als Erweise zureichender Schulvorbildung anerkannt: 1. für das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften auf der Universität und für die Zulassung zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, 2. für die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Hochbau-, Bauingenieur- und Maschinenbaufach, 3. für das Studium auf den Forstakademien und für die Zulassung zu den Prüfungen für den königlichen Forstverwaltungsdienst, 4. für das Studium des Bergfachs und für die Zulassung zu den Prüfungen, durch welche die Befähigung zu den technischen Ämtern bei den Bergbehörden des Staats darzulegen ist. — Die Reifezeugnisse der höheren Bürgerschulen, der realistischen Lehranstalten mit sechsjährigem Lehrgang sowie die Zeugnisse über die nach Abschluß der Untersekunda einer neunstufigen höheren Lehranstalt bestandene Prüfung werden als Erweise zureichender Schulbildung anerkannt für alle Zweige des Subalterndienstes, für welche bisher der Nachweis eines siebenjährigen Schulkursus erforderlich war. Für die Supernumerarien der Verwaltung der indirekten Steuern wird die bisherige Anforderung eines achtjährigen Kursus wissenschaftlicher Vorbildung aufrecht erhalten, doch kann diese Vorbildung auch durch das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt mit sechsjährigem Lehrgange in Verbindung mit dem Reifezeugnis einer anerkannten zweijährigen mittleren Fachschule nachgewiesen werden. Für die Zulassung zu der Prüfung der öffentlichen Landmesser und für die zum Markscheidefach gilt das Reifezeugnis einer höheren Bürgerschule bezw. einer realistischen Lehranstalt mit sechsjährigem Lehrgange in Verbindung mit dem Nachweis des einjährigen erfolgreichen Besuchs einer anerkannten mittleren Fachschule als zureichend. Zu dem Besuche der höheren Abteilung der Gärtnerlehranstalt bei Potsdam ist das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt mit sechsjährigem Lehrgange erforderlich; ist die betreffende Schule lateinlos, so muß außerdem der Nachweis der Absolvierung eines bis einschließlich Quarta reichenden Lateinkursus bezw. der Aneignung der solchem Kursus entsprechenden Kenntnisse im Latein beigebracht werden. — Für die gärtnerischen Lehranstalten zu Proskau und Geisenheim werden die entsprechenden Klassen der lateinlosen Schulen denen der lateintreibenden gleichgestellt.

Die Realschulen in den übrigen deutschen Staaten.

Im Königreich Sachsen sind Realschulen sehr spät erst entstanden. Im dritten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts machte man in Dresden die ersten Versuche, alte Stadtschulen in höhere Bürgerschulen oder Realschulen zu verwandeln. Im vierten Jahrzehnt wurde in Leipzig die erste wirkliche Realschule neu gegründet; aber es vergingen viele Jahre, ehe andere Städte dem Beispiele folgten. Für einen

Industriestaat wie Sachsen könnte das auffallend erscheinen, aber die Ursache ist nicht weit zu suchen, sie lag in der wirtschaftlichen Lage des Landes. Kein Land wohl hatte unter den Lasten der Kriege der drei letzten Jahrhunderte so schwer leiden müssen wie Sachsen. Der Wohlstand, namentlich der mittleren Stände, war tief gesunken; den Stadtgemeinden fehlten die Mittel, ihre Schulen zu pflegen; sie hatten Not, das Vorhandene zu erhalten. Eine Besserung konnte allmählich nur eintreten, wenn der Staat auch auf Hebung des Unterrichtswesens bedacht war. Es zeugt von tiefer Einsicht der Regierung, daß man den Bau an dem Punkte angriff, von wo aus man am sichersten zu bauen pflegt, von unten auf. Sachsen führte, nachdem die größeren Städte bereits vorausgegangen waren, im Jahre 1835 in energischer Weise seine erste große einheitliche Volksschulgesetzgebung durch. Bisher waren die Unterklassen der Gymnasien in der Hauptsache nichts anderes gewesen als die örtliche Volksschule für die höheren Stände. Jetzt entstanden dafür Bürgerschulen, die durch einen zweckmäßigeren, für das bürgerliche Leben berechneten Unterricht reichlich ersetzten, was die Gymnasien nicht zu leisten vermochten. Die erste höhere Bürgerschule, die den Namen Realschule führte, wurde am 5. Mai 1834 in Leipzig eröffnet. Bereits im Jahre 1832 hatte der Rat der Stadt die Leitung des städtischen Bürgerschulwesens einem erfahrenen Schulmann, Dr. Karl Vogel, übertragen, der acht Jahre lang sich als Rektor und Lehrer in Krefeld in hohem Grade bewährt, die dortige Stadtschule zu einer Realschule erweitert und diese älteste Reallehranstalt der Rheinprovinz mit großem Erfolge geleitet hatte. Gestützt auf seine hier gemachten Erfahrungen und nach dem Vorgange des ihm befreundeten Spilleke (s. o. S. 17) wurde der neuen Schule der Charakter einer „allgemeine humane Bildung verfolgenden höheren Schule" gegeben und von vornherein mit Entschiedenheit darauf hingewiesen, daß sie in keiner Weise eine Berufsschule sein sollte. Nach Vogel sind überhaupt unter Realschulen solche öffentliche Lehranstalten zu verstehen,[1] „denen die Aufgabe gestellt ist, den Knaben und Jünglingen, welche, ohne sich dem eigentlichen Gelehrtenstande zu widmen, dennoch durch ausgezeichnete Anlagen oder durch den Stand und das Vermögen ihrer Eltern für die höheren Verhältnisse des bürgerlichen Lebens bestimmt sind, denjenigen gründlich-wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen, der sie befähigt, dereinst im staatsbürgerlichen und werkthätigen Leben einen ehrenvollen Platz mit Recht einzunehmen, und nach Maßgabe ihres Berufs einen größeren Einfluß als andere auf Förderung des Gemeinwohles auszuüben. Das Ziel einer solchen Schule ist demnach: in ihren Schülern alle diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu begründen, die den gebildeten Menschen, welches Standes und Geschäftes er auch übrigens sei, vor anderen auszeichnen und sie darin so weit zu fördern, daß sie im stande sind, jene in der Schule

[1] Über die Idee und die Einrichtung einer höheren Bürger- oder Realschule für Knaben und einer höheren Mädchenschule zunächst nach den Bedürfnissen der Stadt Leipzig. 2. Aufl. 1839.

erworbenen Kenntnisse fortan neben den Beschäftigungen des praktischen Lebens selbst entweder zu erweitern, oder in eine höhere Lehranstalt für ein besonderes Fach — Handels-, Forst-, Berg-, Gewerbschule u. s. w. — gehörig vorbereitet einzutreten."

Die Leipziger Realschule hatte einen vierjährigen Lehrkursus in vier Klassen; bei der Aufnahme wurden die elementaren Kenntnisse verlangt, die ein Zögling sich in einer guten Bürgerschule bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre aneignen konnte; die Schule behielt ihre Schüler also in der Regel vom zwölften bis zum sechszehnten Lebensjahr. Der Lehrplan war folgender:

Lehrgegenstände	Klasse IV	Klasse III	Klasse II	Klasse I
Religion	3	3	2	2
Mathematik	6	6	6	6
Naturkunde	4	4	6	6
Geographie	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2
Deutsche Sprache	6	5	4	4
Französisch	6	5	4	4
Englisch	—	4	4	4
Schönschreiben	2	2	2	2
Zeichnen	2	2	3	3
Singen	1	1	1	1
Körperliche Übungen	2	2	2	2
Summa	36	38	38	38

In diesem mit seltener Umsicht entworfenen Lehrplane wurden die zur modernen Bildung nötig erscheinenden Elemente, die neueren Sprachen einerseits, Mathematik und Naturlehre andererseits einheitlich zusammengefaßt und die Schule auf christlich-religiöser und deutsch-nationaler Grundlage aufgebaut. Es ist beachtenswert, daß man auf diese Form der Realschule in unseren Tagen wieder zurückgekommen ist als auf die Schule, welche den Bedürfnissen des Bürgerstandes am meisten entspricht, nur daß man unten zwei Klassen hinzugefügt hat. Das Latein war vom Lehrplan ausgeschlossen. Vogel war fest überzeugt, daß ihm nur ein geringer Bildungswert zugestanden werden könne, wenn es bloß nebenher betrieben würde. Er sagt in der oben angeführten Schrift: „Übrigens steht wohl zu erwarten, daß mit dem Fortschritt wahrer Bürgerbildung das Vorurteil, als helfe ein wenig Latein etwas zu allgemeiner Bildung und zur Erlernung anderer Sprachen, immer mehr verschwinden werde. Ein wenig Latein hilft zu gar nichts, oder es steht doch wenigstens der dadurch erzielte Nutzen in keinem Verhältnis zu dem dazu erforderlichen Zeitaufwande. Das Studium der alten Sprachen fordert Ernst und Gründlichkeit, wenn es etwas nützen soll." — Der neuen Schule sollte es nicht an Gegnern

fehlen. Um den Beweis der Notwendigkeit ihres Bestehens zu geben, um zu zeigen, daß sie nicht den Neuerungsgelüsten einzelner ihren Ursprung verdanke, daß mit ihr gar auf städtische Kosten ein pädagogisches Experiment angestellt werde, suchte Vogel die Unterhaltung der neuen Schule durch ihre eigenen Mittel zu bewerkstelligen und verlangte von der Stadt nichts weiter als Lokal und Heizung. Die erforderlichen Räume wurden in dem großen, stattlichen Gebäude der ersten Bürgerschule auf der alten Moritzbastei angewiesen und die Zahlung eines für jene Zeit hohen Schulgeldes genehmigt. Dank der zweckmäßigen Organisation der neuen Anstalt und der unermüdlichen Energie Vogels konnte die Leipziger Realschule sich bald anerkennenswerter Erfolge erfreuen. — Größere Schwierigkeiten stellten sich in Dresden der Einrichtung von Realschulen entgegen. Die Annenrealschule, das jetzige Realgymnasium in Dresden-Altstadt, das seine Geschichte bis auf das 16. Jahrhundert zurückführt,[1] erhielt nach mannigfachen Schicksalen und Bedrängnissen, nach langem Schwanken zwischen Gelehrtenschule und Bürgerschule unter dem Rektor Anton im Jahre 1828 endlich eine bestimmte Richtung. Der Organisationsplan zeigte die Grundzüge einer Real- und höheren Bürgerschule. Die Schule bestand zunächst aus drei Klassen; zwei Jahre später wurde eine vierte Klasse hinzugefügt. Als höhere Bürgerschule hatte sie den Zweck, Söhnen von Eltern des gebildeten Standes einen zeitgemäßen Unterricht zu erteilen und alles ernstlich zu berücksichtigen, was für die Bildung der Zöglinge zu guten Christen und brauchbaren Mitgliedern des Staates unerläßlich ist. Bis zur Konfirmation wurde jeder Schüler mit Hinsicht auf die Wahl seines künftigen Berufs als Handwerker, Kaufmann, Künstler, Gelehrter u. s. w. zweckmäßig unterrichtet und vorbereitet. Der Unterricht verbreitete sich in abgemessener, nach Alter und Fähigkeiten bestimmter Stufenfolge über nachstehende Gegenstände: in der vierten oder Elementarklasse bei wöchentlich 26 Stunden 8 Stunden Religion, 8 Stunden Sprechen und Lesen, 4 Stunden Rechnen, 4 Stunden Schreiben, 2 Stunden Zeichnen; in der dritten Klasse (33 Stunden) 7 Stunden Religion und Moral, 4 Stunden Rechnen, 4 Stunden Deutsch, 3 Stunden Geschichte, Geographie und Naturkunde, 4 Stunden Lesen, 4 Stunden Schönschreiben, 2 Stunden Zeichnen, 4 Stunden Lateinisch, 1 Stunde Gesang; in der zweiten Klasse (33 Stunden) 6 Stunden Religion und Moral, 4 Stunden Rechnen, 6 Stunden Deutsch, 4 Stunden Schönschreiben, 2 Stunden Zeichnen, 4 Stunden Geschichte, Geographie, Naturlehre und Naturkunde, 5 Stunden Lateinisch, 2 Stunden Singen; in der ersten Klasse (38 Stunden) 6 Stunden Religion, 4 Stunden Rechnen, 5 Stunden Deutsch, 4 Stunden gemeinnützige Kenntnisse, als: Geographie, Geschichte, Mythologie, Physik, Lehre vom Weltgebäude und vom Sonnensystem, Gesundheitslehre und Gewerbskunde, 3 Stunden Zeichnen,

[1] Geschichte der Annenschule in Dresden bis zu Ostern 1850. Von C. T. Schramm. Dresden 1860.

4 Stunden Schönschreiben, 2 Stunden Gesang, 6 Stunden Lateinisch, 4 Stunden Mathematik (Algebra und Geometrie), verbunden mit geometrischem und architektonischem Zeichnen. Gegenstände des Privatunterrichts, woran auch solche Schüler Anteil nehmen konnten, die nach zurückgelegtem vierzehnten Jahre die Anstalt bereits verlassen hatten, waren Französisch in drei Abteilungen mit 5 Stunden wöchentlich in den beiden unteren und 6 Stunden in der oberen Abteilung; Griechisch wöchentlich 2 Stunden und ebenso kaufmännisches Rechnen 2 Stunden. — Die lateinische Sprache wurde im Unterrichte beibehalten, weil, wie es hieß, an ihr am besten die allgemeine Grammatik gelehrt wird, weil sie die Denkkraft schärft, wegen des Verständnisses zahlloser Fremdwörter, wegen des Nutzens bei Erlernung der neueren Sprachen und weil es fast allgemein der Wunsch der Eltern ist. — Die im besten Geiste zwanzig Jahre hindurch von Anton geleitete Anstalt erfreute sich eines zahlreichen Besuches (durchschnittlich 208 Schüler) und wachsenden Vertrauens. Der beschränkte Raum gestattete aber weder eine Vergrößerung der Schule noch eine Erweiterung des Lehrplanes; sie blieb daher bis Ostern 1850 in ihrer bisherigen Verfassung. — Die Realschule in Neustadt-Dresden[1] (dem ehemaligen Altdresden), jetzt Realgymnasium, war bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts eine sogen. lateinische oder gelehrte Schule gewesen. Da sie in ihren Leistungen zurückging und die Zahl der Schüler auffallend abnahm, wurde sie 1803 einer durchgreifenden Änderung unterworfen und den Zeitbedürfnissen entsprechend eingerichtet. Die lateinische und griechische Sprache wurde aber nichts weniger als gänzlich verbannt, sondern bis zu einem gewissen Grade fortgetrieben und die Schule mit dem Unterricht in Mathematik, Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, der französischen Sprache und dem Zeichnen, an den vorher nie gedacht worden war, und der doch selbst dem sich zum gelehrten Stande bestimmenden Jüngling so nötig ist, bereichert. Um die Veränderungen auch äußerlich anzudeuten, wurde der bisherige Name „Lateinische Schule" mit dem „Höhere Bürgerschule" vertauscht, womit man die Anstalt als höhere Schule nach Umfang, Zweck, Ziel und Methode des Unterrichts hinstellte. Im Jahr 1838 übernahm August Beger die Leitung der Schule; er reorganisierte dieselbe und führte einen neuen Lehrplan ein. Aber die äußeren Bedingungen waren dem Gedeihen der Schule nicht förderlich. Die Klassenzimmer bestanden in einigen „kerker- und kellerartigen" Stuben. An Lehrapparaten gab es etwa drei Gegenstände in brauchbarem und drei bis vier in unbrauchbarem Zustande. Die Bibliothek zählte 38 Werke von geringem Werte und mehrere gewöhnliche und veraltete Landkarten. Für Naturgeschichte, Anthropologie, Technik gab es keine Veranschaulichungsmittel und dem Zeichenunterrichte fehlte es durchaus an Musterblättern. Überhaupt fand sich bis 1838 im Haushaltplan der Schule kein Posten für Vermehrung der Lehrmittel. Bis zum Jahre 1851 war sie in dem alten Ge-

[1] Geschichte der Neustädter Realschule in Dresden. Von Adolf Hantzsch. Dresden 1875.

Digitized by Google

bäude untergebracht. Unansehnlich und mißfällig stand es in zurückgeschobener Lage mitten unter großen und ansehnlichen Häusern an der Hauptstraße. Die kleinen Fenster gestatteten dem Licht und der Luft nur spärlichen Zugang; in einige Zimmer drang nie ein Sonnenstrahl; sie empfingen ihr Licht nur von hohen Mauern und Wänden gegenüberstehender Gebäude. Im Herbst und Winter mußten die Schüler vormittags oft bis gegen 10 Uhr und nachmittags schon von ½3 Uhr an bei schlechter Talglichtbeleuchtung lesen, rechnen, schreiben und zeichnen. Die Luft in den Zimmern war feucht und kalt und die Wände oft vom Boden bis zur Decke von Nässe durchdrungen. Im April 1838 betrug die Schülerzahl 98 und der Ertrag des jährlichen Schulgeldes 728 Thaler. Beger bemühte sich nun, seine Anstalt den Zeitverhältnissen mehr und mehr anzupassen. Er faßte den Begriff „höhere Bürgerschule" dahin, daß sie „eine Bildungsanstalt für Kinder zur allgemeinen Vorbereitung für alle höheren Berufsarten und Verhältnisse des Lebens sei". Die Entwickelung der staatlichen Verhältnisse, der Aufschwung des Gewerbwesens, die Erleichterung des Verkehrs, die höheren Ansprüche des geselligen Lebens steigerten und erweiterten auch die Ansprüche an die allgemeine und gründliche Bildung aller. „Jener Fortschritt und diese Bildung", schrieb Beger, „stehen in so entschiedener Wechselwirkung, daß der weitere Fortschritt nicht füglich ohne diese Bildung, und diese Bildung nicht ohne Teilnahme an diesem Fortschritt gedacht werden kann. Um den Höhepunkt geistiger und praktischer Tüchtigkeit, welcher seit den letzten Jahrhunderten in Kunst und Gewerbwesen, in Staats- und Gemeindeverwaltung, in Verkehr und Geselligkeit, überhaupt für das würdevollere Leben und die höhere Stellung der Nichtgelehrten oder Nichtlitteraten erreicht worden ist und in allen Geschäfts- und Berufsverhältnissen bei der außerordentlich vermehrten Konkurrenz mit unnachsichtlicher Strenge gefordert wird, nicht ganz zu verfehlen, bedarf unstreitig die sich diesem Leben und diesen Verhältnissen des höheren Gewerbe- und Bürgerstandes widmende Jugend eine moderne, der künftigen Stellung und Wirksamkeit, der Richtung und Forderung des Zeitgeistes entsprechende Bildung".[1] Ostern 1846 wurde ein neuer Lehrplan eingeführt, wodurch die Schule immer mehr den Charakter einer Realschule erhielt: so wurde zur Vervollständigung des Lehrplans die englische Sprache aufgenommen. Eine Vermehrung der Klassen und eine Erweiterung der Lehrziele wurde notwendig, als im Jahre 1851 die vierte Klasse der polytechnischen Schule aufgehoben wurde. Seitdem wurde die Anstalt von den Behörden stets als Realschule bezeichnet, um ihren Zweck und ihre Stellung angemessener zu bezeichnen. —

Die Beispiele von Leipzig und Dresden zeigen, wie hervorragende Schulmänner sich mühten, die Idee der Realschule zu verwirklichen und sie immer klarer zu gestalten. Die Schwierigkeiten, die sich ihnen entgegenstellten, waren nicht gering.

[1] Osterprogramm vom Jahre 1845.



Um die neue Schule ins Leben zu rufen, fehlte es oft am Notwendigsten, vor allem an geeigneten Lehrkräften. Die Errichtung von Realschulen war zunächst Sache der städtischen Gemeinden. Die Regierung verhielt sich vorläufig noch abwartend. Was sie thun konnte und was sie auch wirklich that, war, für die Heranbildung von Lehrern zu sorgen und ein Regulativ für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamtes zu erlassen. Nun boten die Universitäten wohl Gelegenheit zur Bildung von Gymnasiallehrern und von Fachlehrern für Mathematik und Naturwissenschaften, aber für die Vorbildung von Lehrern der neueren Sprachen war noch nirgends der Anfang gemacht. Bei der Einrichtung der Leipziger Realschule fand Vogel freies Feld vor. Es war eine neue Schule, die er schuf, nicht die Umwandlung einer alten Lateinschule. Das Ziel stand klar vor seinen Blicken. Die Realschule sollte eine Schule für den höheren Bürgerstand, nicht für den Gelehrtenstand sein. Das Latein wurde grundsätzlich von dem Lehrplane ausgeschlossen. Der Unterricht in der Realschule fußte auf dem Elementarunterricht einer guten Bürgerschule und schloß ab mit dem sechzehnten Lebensjahre. Die weitere Berufsbildung wurde dem Comptoir, der Werkstatt oder der Fachschule überlassen. Die technischen Wissenschaften, die Analysis und Geometrie, Physik und Chemie zur Grundlage haben, hatten noch nicht den Grad der Ausbildung erlangt wie in unseren Tagen, und die Realschule konnte daher vorläufig auch für die höheren Fachschulen als Vorbereitungsanstalt gelten. Vogel hatte der Realschule eine Verfassung gegeben, unter der sie auch heute noch als Bedürfnis allgemein anerkannt und gefordert wird. Um die Idee, die der Realschule zu Grunde liegt, möglichst genau zu bestimmen, klar auszusprechen und überall, wo sie ins Leben tritt, klar auszuprägen, ließ Vogel im April 1845 in der „Allgemeinen Schulzeitung" (Nr. 61) eine Aufforderung an die Direktoren und Vorstände sämtlicher deutschen Real- oder höheren Bürgerschulen ergehen, zusammenzukommen, um gemeinschaftlich nach persönlichem und mündlichem Austausche der Ansichten, Meinungen und Erfahrungen die Grundzüge zu einer Verfassung der deutschen höheren Bürger- oder Realschule zu entwerfen und den betreffenden höheren vorgesetzten Behörden zu weiterer Veranlassung vorzulegen. „Denn", sagt Vogel in seiner Aufforderung, „solange die Idee noch nicht fest steht bei denen, welche ihr dienen, solange die Anstalten, in welchen sie zur Erscheinung gebracht werden soll, unter sich noch so wesentlich verschieden sind, daß eine Zusammenordnung derselben nach einem Prinzip fast unmöglich erscheint, solange das Verhältnis dieser Schulen zu den Gelehrten-, Volks- und Gewerbschulen noch nicht genau bestimmt und ihr Lektionsplan selbst in den wesentlichsten Punkten noch schwankend ist: so lange kann auch ihre Stellung in der Reihe der öffentlichen Lehranstalten als gesichert nicht angesehen werden, und so lange haben unsere Gegner noch das Recht, uns zu sagen: ‚Ihr wißt selbst nicht, was ihr wollt, seid uneins unter euch selbst, und die Gesamtheit eurer Schulen gleicht einer Musterkarte von Versuchsanstalten, welche den weiten Raum zwischen Gymnasium und Werkstätte

Digitized by Google

füllen!'" Genau gleichzeitig erging vom Direktor Dr. Gräfe in Kassel in der „Pädagogischen Zeitung" (1845, Heft VIII, B. G. Teubner, Leipzig) ein Aufruf an die Vorsteher und Lehrer der Real- und höheren Bürgerschulen zu einer Versammlung zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen. Gräfe betont ebenfalls das Fehlen einer gemeinschaftlichen Grundidee und die Unbestimmtheit der Bildung des höheren Bürgerstandes. Die „Realschule (worunter hier die höhere Bürgerschule mit verstanden werden soll) ist ein junges Institut. Sie hat noch wenig Erfahrungen machen können und entbehrt einer Geschichte. Auf den unsicheren, schwankenden Wogen individueller Ansichten wird sie umhergetrieben, und es ist Zufall, wenn sie einen sicheren Hafen erreicht. Wenn wir ehrlich sein wollen, müssen wir gestehen, daß wir in den Realschulen zur Zeit noch zu viel experimentieren. Dies gilt nicht erst von jüngst errichteten Anstalten oder von den Realschulen des einen oder des anderen Staates; die Realschulen, welche schon ein oder einige Decennien zählen, sind nicht besser daran, und selbst in Preußen hat die bekannte Instruktion (von 1832) keine Einheit selbst nur im wesentlichen hervorzurufen vermocht, oder diese Einheit ist doch nur eine von außen daran gekommene, nicht aus dem Innern selbst hervorgewachsene, und darum ohne rechte, belebende und begeistigende Kraft". Um die wesentlichen Nachteile zu beseitigen, die der Mangel an leitenden Ideen, die Zerrissenheit in dem Ganzen des Realschulwesens mit sich führt, hielt man es für notwendig, daß zuerst die Vorsteher und Lehrer der Realschulen sich verständigten und selbst versuchten, in den Grundlagen und Grundrichtungen der Real- und höheren Bürgerschulen Einheit zu bringen. Vogel und Gräfe luden daher zu einer Versammlung in Meißen ein und zwar nicht bloß die Vorsteher und Lehrer der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen, sondern auch Schulbeamte, Pädagogen, Lehrer an anderen Unterrichtsanstalten, sowie alle, welche sich für die Entwickelung jener Anstalten besonders interessieren. Von seiten des „Vereins deutscher Philologen und Schulmänner" ward ein Einspruch laut (in Nr. 86 der Allgemeinen Schulzeitung v. J. 1845), der vor Spaltungen warnte und in freundlicher Weise darzuthun sich bemühte, daß in den ursprünglichen Tendenzen, wie auch im Verlauf der Entwickelung dieses von Thiersch 1837 gestifteten Vereins (s. Gesch. der Erz. V, 1 S. 317) irgend ein exklusives Prinzip in betreff der Realschule nicht vorhanden sei, und daher nötigenfalls auch für die Realschullehrer eine besondere Sektion gebildet werden könne, wie man eine solche für die Orientalisten hergestellt habe; weshalb man hoffe, die beabsichtigte Versammlung werde sich der in Darmstadt zu haltenden Philologenversammlung anschließen. So dankbar auch von seiten der Realschulmänner diese Erörterung und Einladung anerkannt wurde, konnte man doch die Beweisführung, daß im „Verein der deutschen Philologen und Schulmänner" auch für die Vertreter der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen der ihnen gebührende Platz vorgesehen und bestimmt sei, für durchaus richtig nicht ansehen (Pädag. Zeitung Nr. 14), und mußte deshalb Bedenken

tragen, der Einladung zu folgen. Daß die Zukunft eine Vereinigung herbeiführen werde, stehe zu hoffen; es ist dies aber in nichts anderem bedingt, als in der vollen und aufrichtigen Anerkennung der Ebenbürtigkeit der Real- und höheren Bürgerschule in ihrer Stellung und ihrem Verhältnisse zu den Gymnasien, welche vor ihr nur den Vorzug des höheren Alters und der längeren Erfahrung, nicht aber eine in den Lehrobjekten und deren Behandlung beruhende besondere Würde voraus haben. Daß wir dabei zunächst nur an die vollständige, wirkliche Real- und höhere Bürgerschule denken, nicht aber an jene unglücklichen Annexa und Suffixa einiger Gymnasien und Bürgerschulen, noch an die sog. Realschulen mit einem oder zwei Lehrern und Klassen: das versteht sich ebenso von selbst, als daß nicht jede „lateinische Schule" für ein Gymnasium gelten will noch soll. So fand denn die *erste Realschulmännerversammlung* am 30. September, 1., 2. und 3. Oktober 1845[1] in Meißen statt. Es beteiligten sich an ihr etwa hundert Schulmänner aus allen deutschen Staaten; nur Bayern war nicht vertreten. Das Ergebnis der Verhandlungen war die allgemein geteilte Ansicht: es sei die Realschule ebensogut eine *allgemein-wissenschaftliche Bildungsanstalt ohne spezielle Tendenzen*, und diene daher ebenso entschieden nur *rein menschlichen Zwecken*, wie die Gelehrtenschulen, jedoch mit Benutzung anderer, *moderner* Bildungsmittel. Man gab sich der Hoffnung hin, die deutsche Real- und höhere Bürgerschule werde immer mehr den gewerblichen und materiellen Anflug verlieren, welchen sie hie und da noch zu haben scheine, und werde dagegen höhere, echt humane Bildung ihrer Zöglinge zur letzten Aufgabe sich stellen überall. Man hatte den festen Glauben an den notwendigen und sicheren Fortbestand der Realschule als eines in den unabweisbaren Forderungen der Zeit bedingten Gliedes im Organismus des höheren deutschen Schulwesens. Die Versammlung erließ schließlich folgende Erklärung: „*Die Real- und höhere Bürgerschule ist ein wesentliches Glied in dem Ganzen des öffentlichen Unterrichts* und verdient von seiten der Staatsregierungen die sorgsamste Beachtung und Pflege, von seiten des Bürgerstandes, wie des gesamten Volkes und seiner Vertreter aber die regste Teilnahme und Unterstützung." Noch sei erwähnt, daß die große Mehrheit der Anwesenden sich gegen die Beibehaltung des Lateinischen in Realschulen erklärte. — Man kann nicht gerade sagen, daß es der ersten Realschulmännerversammlung gelungen wäre, den Begriff der Real- oder höheren Bürgerschule klar festzustellen. Mit der Erklärung, daß sie keine Fachschule sein wolle und, im Unterschiede von der Gelehrtenschule, nur andere, *moderne* Bildungsmittel anwende, um ihren Zöglingen ebensogut wie das Gymnasium eine allgemeine wissenschaftliche Bildung zu gewähren, ist der Begriff noch nicht erschöpft. Höhere Ziele können nur mit

[1] Bericht über die Erste Versammlung zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen, gehalten zu Meißen am 30. September, 1., 2. und 3. Oktober 1845. Meißen, F. W. Gödsche.

Digitized by Google

größerem Zeitaufwande gewonnen werden. Das Ziel, das Vogel der Leipziger Realschule gesteckt hatte, konnte mit dem 16. Lebensjahre erreicht werden. Sie konnte auch, bei der damaligen Verfassung der technischen Bildungsanstalten, diesen recht wohl als Vorbereitungsanstalt dienen; indem sie das Lateinische vom Lehrplane ausschloß und diesen dadurch vereinfachte, konnte sie die Leistungen in der Mathematik steigern, ohne daß Klagen wegen Überbürdung laut geworden wären. Daß die Weiterentwickelung der technischen Fachschulen auf die Gestaltung der Realschulen Einfluß haben mußte, war natürlich. Die Vorbereitungskurse der ersteren wurden allmählich den letzteren zugewiesen und die Lehrdauer der Realschulen verlängert. Schon bei der ersten Realschulmännerversammlung trat die Rivalität zwischen Realschule und Gymnasium an den Tag. Der unliebsame und unfruchtbare Streit ist auch heute noch nicht beendet. Man forderte für die Realschule Ebenbürtigkeit mit dem Gymnasium. Aber diese Forderung wäre doch nur dann erst gerechtfertigt gewesen, wenn die vollständige, wirkliche Realschule schon bestanden hätte, was nicht der Fall war. Daß Gymnasium und Realschule auf verschiedene Berufskreise hinweisen, übersah man; aber auch, daß die Gymnasien im großen und ganzen sich als Vorbereitungsschulen für höhere Fachschulen bewährt hatten. In den Lehrobjekten, den klassischen Sprachen, und deren Behandlung war ohne Frage das Gymnasium der Realschule mit den neueren Sprachen und den Naturwissenschaften weit überlegen. Mit der Ausbildung von Lehrern für neuere Sprachen war noch nirgends ein Anfang gemacht; eine Prüfung derselben konnte nicht stattfinden, da an den Universitäten niemand vorhanden war, der diese Prüfung hätte abnehmen können. Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts stand noch in den Anfängen; ebenso die für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Die, welche für das Betreiben der Naturwissenschaften in den Realschulen einen weiten Spielraum forderten, lassen sich meistens dazu bestimmen durch die staunenswerten Fortschritte dieser Wissenschaften und die kaum geahnten Erfolge ihrer Anwendung auf Gewerbe und Verkehrswesen; ständen sie diesen Wissenschaften näher, so würden sie wissen, daß zum ernstlichen und erfolgreichen Betreiben derselben eine geistige Reife und ein ernster Sinn gehört, die von Schülern in jüngeren Jahren noch nicht erwartet werden können. Wenige, die in das Lob der Naturwissenschaften einstimmen, haben einen Begriff von den Schwierigkeiten, die es macht, ein Naturgesetz — und wäre es das einfachste — aus Versuchen abzuleiten, wenn ein Erschleichen der Wahrheit vermieden werden soll. Zudem hat es die Physik mit dem gesetzlichen Zusammenhang veränderlicher Größen und mit der Maßbestimmung von Konstanten, den Erfahrungskoeffizienten, zu thun und setzt, wenn der Unterricht nicht ganz in den Anfängen stecken bleiben soll, die Bekanntschaft mit den Elementen der Analysis oder der Lehre von den Funktionen und mit der Maßlehre voraus und kann einige Kenntnis von den Kegelschnitten nicht entbehren. Die Gefahr der oberflächlichen Behandlung des Lehrgegenstandes, des Sichbegnügens mit einem bloß dogmatischen

Wissen ist nirgends größer als bei dem Unterrichte in den Naturwissenschaften. Die Selbstthätigkeit des Schülers beschränkt sich hierbei auf ein Minimum und er verhält sich in der That nur rezeptiv. Als Bildungsmittel können die Naturwissenschaften den Sprachen entfernt nicht an die Seite gestellt werden. Nur der mathematische Unterricht steht in seinem Werte unbestritten da, obgleich auch hier die Methodik desselben noch manches zu wünschen übrig läßt. Merkwürdig ist, daß die älteste Naturwissenschaft, die Astronomie, in den Schulen nur nebensächlich behandelt wird und ebenso die Zahlenlehre, obgleich gerade diesen Disziplinen ein hoher Bildungswert zugestanden werden muß. Die Realschule als eine allgemein wissenschaftliche Bildungsanstalt ohne spezielle Tendenz, die nur rein menschlichen Zwecken dient, hinzustellen, wie es die erste Realschulmänner-Versammlung gethan hat, ist nicht recht verständlich. Allgemeine Menschenbildung ist eine Abstraktion, mit der sich nichts anfangen läßt. Unsere Schulen sind vor allem nationale Bildungsanstalten, die auf christlicher Grundlage ruhen. Jede höhere Schule, d. h. jede Schule, die über den Elementarunterricht der Volksschule hinausgeht, hat eine Tendenz und soll eine haben. Wir treiben in den Realschulen neuere Sprachen, weil es Verkehrssprachen sind, wir treiben in ihnen Mathematik und Naturwissenschaften, weil dies sehr nützliche Wissenschaften sind. In den Gymnasien treiben wir die klassischen Sprachen nicht allein der formalen (sprachlichen) Bildung wegen, sondern damit die Schüler in die Litteratur der Griechen und Römer eingeführt werden, damit sie befähigt werden, auf der Universität einer historischen und philosophischen Behandlung der Wissenschaften zu folgen; wir treiben in den Gelehrtenschulen das Latein, weil es Jahrhunderte hindurch die Sprache der Kirche, der Wissenschaft, des internationalen Verkehrs und die Rechtssprache gewesen ist. Jede Schule soll ihre Schüler mit Fertigkeiten und Kenntnissen ausstatten und wird also nicht umhin können, dabei auf den späteren Beruf Rücksicht zu nehmen. Nun hat sich unser Leben so reich und mannigfaltig gestaltet, daß wir eine Mehrheit von Schulen gebrauchen. Hat schon die Volksschule sich in eine niedere, mittlere und höhere gegliedert, je nach der Lebensstellung der Eltern der Schüler, so ist dies auch mit den höheren Schulen der Fall. Die Versuche, für die höheren Schulen (die Gymnasien und die Realschulen) eine Einheitsschule zu schaffen, werden ohne Erfolg bleiben. Gerade in der Mannigfaltigkeit unseres Schulwesens liegt ein Vorzug. Die Vielgestaltung unserer Bildung ist ein bedeutsames Zeichen für die Höhe der Kulturstufe, die unser Volk erreicht hat, sie bietet die Gewähr für einen glücklichen und erfolgreichen Fortschritt in Kunst und Wissenschaft, in Handel und Gewerbe, im geselligen und staatlichen Leben. Die Einheit besteht nicht in der Gleichförmigkeit, sondern in der gerechten Würdigung aller menschlichen Bestrebungen zum Wohle des Ganzen, des Staates, dem wir angehören. „Die Vorliebe für Belebung des Gewerbfleißes und für die Teile des Naturwissens, welche unmittelbar darauf einwirken (ein charakteristisches Merkmal

unseres Zeitalters), kann weder den Forschungen im Gebiete der Philosophie, der Altertumskunde und der Geschichte nachteilig werden, noch den allbelebenden Hauch der Phantasie den edlen Werken bildender Künste entziehen. Wo, unter dem Schutze weiser Gesetze und freier Institutionen, alle Blüten der Kultur sich kräftig entfalten, da wird im friedlichen Wettkampfe kein Bestreben des Geistes dem anderen verderblich. Jedes bietet dem Staate eigene, verschiedenartige Früchte dar; die nährenden, welche dem Menschen Unterhalt und Wohlstand gewähren; und die Früchte schaffender Einbildungskraft, welche, dauerhafter als dieser Wohlstand selbst, die rühmliche Kunde der Völker auf die späteste Nachwelt tragen. Die Spartiaten beteten, trotz der Strenge dorischer Sinnesart: Die Götter möchten ihnen das Schöne zu dem Guten verleihen." [1] — Seit wenigen Jahrzehnten haben sich neben den Universitäten die technischen Bildungsanstalten zu technischen Hochschulen entwickelt. Fällt jenen — die zugleich als Fachschulen für die gelehrten Berufsarten dienen — die Aufgabe zu, die Wissenschaften zu pflegen auch ohne Rücksicht auf Nutzen und Anwendung der erforschten Wahrheiten, so haben diese die Aufgabe zu lehren, wie die Resultate der reinen Wissenschaft in den technischen Wissenschaften zu verwenden sind. Diese sind moderne Errungenschaften und können mit Erfolg auch ohne Kenntnis der klassischen Sprachen getrieben werden. Neben dem Gymnasium kann auch die lateinlose Oberrealschule für das Polytechnikum als Vorbereitungsanstalt gelten. Das Realgymnasium, eine Verschmelzung von Oberrealschule und Gymnasium, verdankt seine Entstehung dem Berechtigungswesen. Um den Kreis der Berechtigungen zu erweitern, um namentlich auch die Berechtigung zu den Fakultätsstudien der Universität zu erwerben, halten die Freunde und Fürsprecher desselben einen ausgedehnten und intensiven Unterricht im Lateinischen für durchaus erforderlich. Die Teilung des Interesses zwischen den Sprachen und den realen Fächern kann freilich der Schule nicht zum Vorteil gereichen. Ob das Mehr an Mathematik und Physik im Realgymnasium den Wert des griechischen Unterrichts im Gymnasium aufwiegt, unterliegt wohl begründeten Zweifeln. Vor der Hand scheint das Bestehen der Realgymnasien, soweit sie von städtischen Gemeinden unterhalten werden, gesichert, während sie als Staatsanstalten eine besondere Förderung, wie es den Anschein hat, nicht zu erwarten haben. Ob die Realgymnasien als ein notwendiges Glied unter den höheren Bildungsanstalten sich erweisen werden, darüber wird in letzter Instanz die Erfahrung zu entscheiden haben.

Die sächsische Bürgerschule erzielte eine abgerundete Bildung, die der Besuch der unteren Klassen eines Gymnasiums oder einer Realschule nicht gewähren konnte. Zudem fehlte es bis zum Jahre 1866 in Sachsen zur Förderung einer höheren allgemeinen Bildung an den Mitteln, die in Preußen besonders wirksam waren, nämlich den Berechtigungen zum Eintritt in das Heer, in die Beamtenlaufbahn

[1] Alexander von Humboldts Kosmos. 1. Bd., S. 22.

und in die Fachschulen. Der einjährige Militärdienst war bei der früheren Militärverfassung in Sachsen nicht vorhanden. Von Beamten, soweit sie nicht akademische Bildung besitzen mußten, verlangte man hauptsächlich Fachkenntnisse und weniger allgemeine Bildung. Ehe die Aufnahme in die polytechnische Schule zu Dresden, die Bergakademie zu Freiberg und die Forstakademie zu Tharand von dem Besitz des Reifezeugnisses eines Gymnasiums oder einer Realschule 1. O. abhängig gemacht wurde, war es möglich, die Aufnahme in die betreffende Anstalt zu bewirken durch eine an ihr bestandene Prüfung. In dieser Prüfung wurden in erster Linie Fachkenntnisse gefordert und erst in zweiter Linie nach allgemeiner Bildung gefragt, und dann nur ein geringes Maß davon verlangt. Bis zum Jahre 1859 waren Realschulen entstanden in Leipzig (1834), in Annaberg (1843 nach Aufhebung des dortigen Gymnasiums), in Reichenbach (1849), zwei in Dresden (1850 und 1851), in Plauen und Zittau (bez. 1854 und 1855, beide aus mittleren Gewerbschulen hervorgegangen), in Chemnitz (1857) und in Glauchau (1859). Die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamtes waren durch das Regulativ vom 12. Dezember 1848 geordnet worden. Die Prüfungskommission war in drei Sektionen geteilt: die 1. Sektion für die Prüfung der Kandidaten des Gymnasialschulamtes; die 2. Sektion für die Prüfung der Kandidaten des höheren Volks- und Realschulamtes; die 3. Sektion für die Prüfung der künftigen Fachlehrer an Gymnasien und höheren Volksschulen in den mathematischen und Naturwissenschaften. Einen Nachtrag zu diesem Regulativ enthielt eine Verordnung vom 15. April 1850. Durch eine solche vom 1. Juni 1865 wurde auch Volksschullehrern auf zwei hintereinander folgende Jahre der Besuch der Universität ohne Gymnasial-Maturitätszeugnis behufs der Erlangung einer höheren Berufsbildung gestattet und sie zur Prüfung für das höhere Schulamt der 2. Sektion zugelassen. — Das Realschulwesen wurde zum erstenmal gesetzlich geregelt durch das Regulativ vom 2. Juli 1860. Nach § 1 desselben „haben die Realschulen die Aufgabe, gleich den Gymnasien eine höhere allgemeine Bildung der männlichen Jugend zu vermitteln. Sie unterscheiden sich aber von jenen dadurch, daß sie für den nähern Dienst des Lebens bestimmt sind, und nicht sowohl die nachfolgende Gelehrtenbildung als vielmehr praktische Zwecke im Auge, diese Aufgabe nicht, wie jene, vorwiegend durch altklassische Studien, sondern in erster Linie durch Unterricht in den neueren Sprachen, sowie in Mathematik und Naturwissenschaften zu erreichen suchen". Über ihre Stellung und Bestimmung sagt § 2: „Wie die Gymnasien des Landes als selbständige, in sich abgeschlossene Unterrichtsanstalten ein notwendiges Mittelglied zwischen den Elementarschulen und der Universität, so bilden die Realschulen ein notwendiges selbständiges Mittelglied zwischen den Elementarschulen und den höheren Fachschulen. Sie haben daher neben der allgemeinen Bildung, welche sie geben sollen, besonders auch die Bestimmung, durch die Art und das Maß derselben Vorbereitungsanstalten für die höheren Fachschulen des Landes, für gewisse tech-

nische Branchen des Staatsdienstes und für höhere gewerbliche und technische Thätigkeit zu sein". Diese Realschulen bestanden aus 6 Klassen von je einjähriger Lehrdauer, und da sie ihre Schüler nach vollendetem 10. Lebensjahre aufnahmen, so konnte das Lehrziel mit dem 16. Lebensjahre erreicht werden. Der Lehrplan war folgender:

	Klasse VI	Klasse V	Klasse IV	Klasse III	Klasse II	Klasse I
Religion	4	4	3	3	2	2
Deutsch	4	4	4	3	3—4	3—4
Lateinisch	6	4	3	3	3	3
Französisch	—	6	7	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3	3
Geographie	2	2	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2	2	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	1
Physik	—	—	—	2	3	2
Chemie	—	—	—	—	2	3
Rechnen	4	4	4	2	2	1
Algebra	—	—	—	3	3	3
Mathematik	—	—	2	3	3	3
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
Schönschreiben	2	2	1	—	—	—
Gesang	1	1	1	1	1	1
Summa	29	33	33	36	36—37	35—36

Dazu 2 Turnstunden in jeder Klasse.

Das Latein war nur für die Schüler obligatorisch, die das Maturitätsexamen machen wollten, doch konnte auch da Dispensation erteilt werden. Die Kursusdauer von 6 Jahren zeigt, daß das Unterrichtsministerium vor allem die allgemeine Bildung der Schüler im Auge hatte, die von der Schule direkt ins bürgerliche Leben übergehen wollten, und es konnte angenommen werden, daß gut beanlagte Schüler die ganze Schule durchlaufen würden. Die zweite Aufgabe der Realschule, zugleich auch Vorbereitungsanstalt für die höheren Fachschulen zu sein, hatte zur Folge, daß die Lehrziele zu hoch gesteckt wurden. Man war, was Arbeitskraft und Bildungsfähigkeit der Schüler anlangt, von Voraussetzungen ausgegangen, die selbst bei begabten Schülern nicht zutreffen konnten. Nur wenigen Schülern war es möglich, die ganze Schule zu durchlaufen und das Ziel zu erreichen. Die Klagen über Überbürdung konnten nicht ausbleiben.[1] Nach Erlaß des Regulativs vom 2. Juli

[1] Dem Programm des Gymnasiums mit Realschule zu Plauen i. V. vom Jahre 1864 entnehmen wir beispielsweise einige Angaben über erteilten Unterricht in der ersten Realklasse. Deutsch, 3 Stunden. Die Hauptmomente der deutschen Litteraturgeschichte bis auf Lessing. Lektüre von Lessings Nathan dem Weisen, von Schillers Wallenstein und Braut von Messina,

1860 erhielten zunächst 7 Realschulen das Recht der Abiturientenprüfung. Nach Eintritt Sachsens in den Norddeutschen Bund wurden die regulativmäßigen Realschulen vom Bundeskanzler mit den preußischen Realschulen 1. O. auf eine Linie gestellt und ihnen in Bezug auf Post- und Militärdienst die gleichen Berechtigungen erteilt. Da die sächsische Realschule mit Schülern vom 10. bis zum 16. Lebensjahre mit der preußischen Realschule 1. O. mit Schülern vom 9. bis zum 18. Lebensjahre, wenn auch in den Lehrzielen, doch nicht in der Lehrdauer gleich waren, so war bei ihr eine Reorganisation nicht zu umgehen. Diese erfolgte durch die „Nachträge zum Realschulregulativ vom 2. Dezember 1870". Das Lehrziel der Realschulen 1. O. wurde übereinstimmend mit dem der preußischen Schulen festgestellt, das Lateinische für alle Schüler obligatorisch gemacht und der Unterrichtskursus von sechs auf sieben Jahre erhöht durch Teilung der Prima in Unter- und Oberprima. Für die unteren Klassen, einschließlich Sekunda, blieb der Lehrplan unverändert, für Unter- und Ober-Prima wurde der folgende vorgeschrieben: Religion (2 Stunden, 2 Stunden), Deutsch (3—4, 3—4), Lateinisch (3, 3), Französisch (4, 4), Englisch (3, 3), Geographie (2, 1), Geschichte (2, 2), Naturbeschreibung (1, 1), Physik (2, 3), Chemie (2, 2), Rechnen und Algebra (3, 3), Geometrie (3, 3), Zeichnen (3, 2), Gesang (1, 1), Turnen (2, 2), Summe der wöchentlichen Unterrichtsstunden bez. 36—37 und 35—36. — Neben diesen siebenklassigen Realschulen 1. O. wurden noch fünfklassige Realschulen als Realschulen 2. O. eingerichtet, offiziell anerkannt und ihnen damit das Recht eingeräumt, Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualifikation zum einjährigen Militärdienst auszustellen. Im wesentlichen stimmte der Lehrplan der Realschule 2. O mit

sowie einiger schwierigeren lyrischen Gedichte Schillers und Göthes. Deklamationsübungen. Monatliche Arbeiten. Französisch, 4 Stunden. Lektüre von les étourdies par Andrieux und Athalie, tragédie par Racine. Dictées sur la literature française. Konversationsübungen. Freie französische Arbeiten. Englisch, 3 Stunden. Lektüre von Sheridan the Rivals teilweise englisch erklärt. Grammatik. Eine Auswahl von Übungsstücken schriftlich und mündlich übersetzt. Mathematik, 6 Stunden. Geometrie, 3 Stunden. Schluß der Stereometrie, sphärische Trigonometrie. Analytische Geometrie der Ebene. Gerade Linie, Kreis, Parabel, Ellipse, Hyperbel mit Zugrundelegung recht- und schiefwinkeliger Koordinatensysteme. Tangenten, Flächenbestimmungen. Übungsaufgaben. Arithmetik, 3 Stunden. Kombinationslehre, binomischer Lehrsatz, Exponential-, logarithmische, Sinus-, Cosinus-, Arcustangens-Reihe. Näherungsmethode zur Auflösung numerischer Gleichungen. Theorie der höheren Gleichungen, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen. Naturbeschreibung, 1 Stunde. Abriß der Geognosie. Repetition der Mineralogie. Einiges aus der Astronomie und der mathematischen Geographie. Physik, 2 Stunden. Mathematischer Teil der Elektrizitätslehre, namentlich Bestimmung der Konstanten des galvanischen Stroms, Mechanik, Akustik, Wärmelehre. Chemie, 3 Stunden. Vorkommen, Darstellung und Verbindungen der schweren Metalle, namentlich Eisen, Mangan, Nickel, Kobalt, Chrom, Kupfer, Zink, Zinn, Wolfram, Molybdän, Quecksilber, Silber, Gold, Platin. Organische Chemie. Säuren, Alkaloide, Fette, Harze, ätherische Öle, Farbstoffe, Alkohole, Äther u. s. w. Geometrisches Zeichnen, 2 Stunden. Projektieren von Körpern in verschiedenen Stellungen, Durchschnitten und Durchbringungen. Dazu nun kommt noch Unterricht in Religion, Lateinisch, Geschichte und Geographie.

dem der Klassen VI bis II der Realschulen 1. O. überein. In den drei unteren Klassen sollte das Lehrziel nicht tiefer gesteckt werden als in den entsprechenden Klassen der Realschulen 1. O., für die zwei Oberklassen aber der Lehrplan der Realschulen 1. O. in Religion, deutscher Sprache, Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung, Rechnen und Mathematik in der Weise beschränkt werden, daß die Bildung einen Abschluß erhielte. In den fremden Sprachen war nur der Unterricht in zweien für alle Schüler obligatorisch, entweder in der französischen und englischen, oder in der lateinischen und französischen, jedoch sollte wo möglich den Schülern die Gelegenheit geboten werden zur Erlernung der dritten Sprache, um sowohl einzelnen Schülern den Übergang in eine Realschule 1. O. zu erleichtern, als auch der Anstalt selbst die Umgestaltung in eine Realschule 1. O. — Eine weitere Entwickelung des sächsischen Realschulwesens brachte das „Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876".[1] Nach § 43 blieb die Aufgabe der Realschule 1. O. dieselbe wie 1860. Jede Realschule 1. O. aber besteht aus acht aufsteigenden Klassen. Die frühere Sekunda wurde in eine Unter- und Obersekunda zerlegt. Die Aufnahme in die unterste Klasse darf nicht vor dem erfüllten zehnten Lebensjahre geschehen (§ 46). Der Unterrichtskursus schließt mit einer Reifeprüfung ab. Das in dieser Prüfung erworbene Zeugnis der Reife gewährt das Recht zu Studien an allen höheren Fachschulen des Landes und zum Besuche der Universität, um daselbst Mathematik und Naturwissenschaften, sowie Pädagogik in Verbindung mit modernen Sprachen zu studieren (§ 47). Realschulen 2. O. sind nach § 48 Unterrichtsanstalten für die männliche Jugend mit gleichen Bildungsmitteln, wie die Realschulen 1. O. Das Unterrichtsziel ihrer ersten Klasse entspricht jedoch im wesentlichen nur demjenigen der Sekunda der Realschulen 1. O. Die Realschule, die ihre Schüler nach dem 10. Lebensjahre und unter denselben Anforderungen der Vorbildung, wie die Realschule 1. O., aufnimmt, baut sich aus fünf Klassen auf. Für die erste Klasse wird in der Regel ein zweijähriger Besuch erfordert. Die aus den Schülern des zweiten Jahres gebildete besondere Abteilung ist nicht eine weitergehende Ziele verfolgende Klasse, sondern nur zum nochmaligen Durchlaufen des Kursus des ersten Jahres für diejenigen bestimmt, welche sich durch einjährigen Besuch der Klasse die erforderlichen Kenntnisse noch nicht erworben haben, um mit Erfolg die Jahresprüfung zu bestehen, deren Erstehung zugleich das Recht auf den einjährig-freiwilligen Militärdienst gewährt (§ 50). Die Lehrziele der Realschule 1. O. gelten auch für die Realschule 2. O. in der Weise, daß sie in den Klassen V bis II für keinen Unterrichtsgegenstand tiefer gestellt werden dürfen, als in den ihnen entsprechenden Klassen VI bis III der Realschulen 1. O. Dagegen soll das Lehrziel der zweijährigen ersten Klasse der Realschule 2. O., welche der Sekunda der Realschule 1. O. entspricht, namentlich in

[1] Die Ausführungsverordnung mit Lehr- und Prüfungsordnungen ist vom 29. Januar 1877.

Digitized by Google

Mathematik und Naturwissenschaften nicht wesentlich höher, als für die Untersekunda der Realschule 1. O. gestellt, dafür aber in Geographie, Geschichte, deutscher Litteratur und in den fremden Sprachen so abgerundet werden, daß die Bildung der Schüler zu einem gewissen, in der Natur des Lehrgegenstandes begründeten Abschlusse gelangt (§ 52). Die Schüler der Realschulen sind nur zur Erlernung von zwei fremden Sprachen verpflichtet und es wird in denselben je nach dem örtlichen Bedürfnisse nur entweder in der lateinischen und französischen, oder in der französischen und englischen Sprache ein zur Teilnahme für alle Schüler verbindlicher Unterricht erteilt (§ 51). — Für die Realschulen 1. O. besteht folgender Lehrplan:

	VI	V	IV	III	IIb	IIa	Ib	Ia	Summa
Religion	3	3	3	2	2	2	2	2	19
Deutsch	6	4	4	4	4	3	3	3	31
Lateinisch	8	5	4	4	4	3	3	3	34
Französisch	—	6	7	4	4	3	3	4	31
Englisch	—	—	—	4	3	3	4	4	18
Geographie	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Geschichte	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Naturbeschreibung	2	2	2	1	1	2	1	1	12
Physik	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Chemie	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Rechnen	4	4	4	2	1	—	—	—	15
Algebra	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Geometrie	—	—	2	3	2	3	3	3	15
Zeichnen	2	2	2	2	3	2	2	2	17
Schreiben	2	2	1	—	—	—	—	—	5
Summa	31	32	33	34	34	31	31	31	257

Außerdem in jeder Klasse je 2 Stunden wöchentlich im Gesang und Turnen.

Bereits acht Jahre später erschien ein „Gesetz, veränderte Bestimmungen über die Realschulen 1. und 2. Ordnung betreffend vom 15. Februar 1884". Nach diesem besteht jede Realschule 1. O. aus neun aufsteigenden Klassen: die bisherige Tertia zerfällt in Unter- und Obertertia. Die Realschule 1. O. erhält die Bezeichnung „Realgymnasium". Zur Aufnahme in die unterste Klasse genügt das erfüllte neunte Lebensjahr, das Realgymnasium hat demnach einen neunjährigen Lehrkursus. Besonders begabte Schüler mögen, jedoch nur ausnahmsweise, eine oder die andere Klasse schneller durchlaufen. In Unterprima und Oberprima hat jeder Schüler je ein volles Jahr zu verbleiben. Die veränderten Bestimmungen beziehen sich namentlich auf den Unterricht in den Sprachen. Der grammatische Unterricht im Deutschen ist wesentlich im Anschluß an den in der lateinischen Sprache zu erteilen und hat diesen zu ergänzen. Der Unterricht in der

lateinischen Sprache ist auch für die Realgymnasien als der wesentliche Träger der sprachlich formalen Bildung und als die Grundlage für den gesamten übrigen sprachlichen Unterricht anzusehen. Die neueren Sprachen (die französische und englische) gewähren ein für das Realgymnasium charakteristisches Bildungselement. Ihr Erlernen bezweckt neben der allgemeinen geistigen Gymnastik durch den fremdsprachlichen Unterricht die Hebung der geistigen Schätze und Bildungsmittel, welche in der klassischen Litteratur unserer Nachbarvölker geboten werden. Die Erreichung dieses Zweckes fordert, daß die Erteilung des grammatischen Unterrichts in gründlicher und wissenschaftlicher Weise erfolgt, besonders aber große Sorgfalt auf die Lektüre verwendet wird. Im Geschichtsunterricht findet auch die neueste Geschichte Berücksichtigung. Der Unterricht in der Naturbeschreibung, in Physik und Chemie beschränkt sich nur auf die Elemente dieser Wissenschaften. Der mathematische Unterricht geht bis zu den Gleichungen 3. und 4. Grades, dem binomischen und Moivreschen Satz, den einfachsten unendlichen Reihen, den Elementen der analytischen Geometrie einschließlich die Lehre von den Kegelschnitten, den Elementen der darstellenden Geometrie, einschließlich Schattenkonstruktion und Perspektive. Die mathematische Geographie wird gelegentlich bei der Geographie behandelt. Sphärische Trigonometrie und Astronomie werden im Lehrplane nicht aufgeführt. Der Lehrplan stimmt fast ganz mit dem preußischen von 1882 (s. o. S. 74) überein. Nur in der Religion ist die wöchentliche Stundenzahl in Sachsen 21 (in Preußen 19), Deutsch 29 (27), Englisch 18 (20), Rechnen und Mathematik 44 (47), Schreiben 3 (4), Gesamtsumme der wöchentlichen Stunden — Gesang, Turnen, Stenographie (in III b, III a, II b je eine Stunde) nicht mitgerechnet — 281 (280).

Die Realschulen 2. O. behalten die Bestimmung und das Unterrichtsziel der obersten Klasse, die ihnen das Gesetz von 1876 gab. Mit Genehmigung der obersten Schulbehörde können weitergehende Einrichtungen mit ihr verbunden werden. Die Realschule 2. O., welche ihre Schüler mit dem neunten Lebensjahre und unter denselben Anforderungen an deren Vorbildung, wie die Realschule 1. O., aufnimmt, baut sich aus sechs Klassen auf. Für die erste Klasse kann ein zweijähriger Kursus eingerichtet werden. In diesem Falle bilden die Schüler des zweiten Jahres zwar eine besondere Abteilung, beide Abteilungen sind aber im Unterrichte zu vereinigen, solange die Zahl der Schüler derselben nicht über 30 aufsteigt. Der Unterrichtskursus schließt mit einer Reifeprüfung ab. Die Realschulen 2. O. führen fortan die Bezeichnung „Realschulen“. Der Lehrplan hatte sich zunächst wieder an den Lehrplan der sechs unteren Klassen des Realgymnasiums anzuschließen, doch ließ man mit der Zeit den Unterricht im Latein fallen und verband dafür, wo es gewünscht wurde, mit der Realschule Progymnasialklassen. Eine der möglichen Formen der Lehrpläne der Realschule ist folgender:[1]

[1] Städtische Realschule zu Plauen i. V. Bericht vom Jahre 1892.

	Klasse VI	Klasse V	Klasse IV	Klasse III	Klasse II	Klasse 1	Summe
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Deutsch	6	6	5	4	4	4	29
Französisch	2	6	6	6	5	5	30
Englisch	—	—	—	4	4	4	12
Geographie	2	2	2	2	2	2	12
Geschichte	1	2	2	2	2	2	11
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	1	10
Physik	—	—	—	—	3	3	6
Chemie	—	—	—	—	2	2	4
Rechnen	5	4	4	2	1	1	17
Algebra	—	—	—	2	2	2	6
Geometrie	—	—	2	2	2	2	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
Schreiben	3	2	2	—	—	—	7
Singen	2	2	2	1	1	1	9
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Summa	30	33	34	33	35	35	200

In den drei oberen Klassen wird Stenographie (fakultativ) in je 1 Stunde wöchentlich gelehrt.

Mit den Bestimmungen über die Realschulen 1. und 2. O. vom 15. Februar 1884 hat das sächsische Realschulwesen vorläufig einen Abschluß gefunden. Das Ministerium hat eine Änderung der bisherigen Lehr- und Prüfungsordnung verschoben, weil es erst noch eine Klärung der Anschauungen mit Rücksicht auf die 1892 erschienenen preußischen Lehrpläne abwarten will. — Überblicken wir den Entwickelungsgang, den die sächsischen Realschulen genommen haben, so werden wir zu der Überzeugung kommen: mit der Schaffung des Realgymnasiums hat die Realschulfrage offenbar ihre Lösung noch nicht gefunden. Die Realschulen sind ihrer ursprünglichen Bestimmung nach allgemeine Bildungsanstalten für Berufsarten, die man als die nicht gelehrten zu bezeichnen pflegt. Für die gelehrten Berufsarten sind die Universitäten, für die Universitäten die Gymnasien da. Der begründete Ruf, dessen sich die deutsche Wissenschaft in der Welt zu erfreuen hat, das hohe Ansehen, in dem die Gesellschaftskreise stehen, denen eine gelehrte Bildung zu teil geworden, zeigen, daß unser gelehrtes Schulwesen die richtigen Bahnen wandelte. Urteilen wir nach dem Erfolg, nach dem vor unseren Augen Liegenden, so ist eine gründliche Reform desselben weder notwendig noch wünschenswert. Die Gymnasien haben die großen Wandlungen der neueren Zeiten nicht unberücksichtigt gelassen, sie haben aber an den Bildungsmitteln festgehalten, die sich für alle höheren, ideellen Bestrebungen als die geeignetsten von jeher bewährt haben. Die Kulturentwickelung der neuen und neuesten Zeit hat für die nicht gelehrten Berufsarten die Realschulen, die niederen und höheren Fachschulen, endlich die technischen Hochschulen

Digitized by Google

ins Dasein gerufen. Die Entdeckungen in den Erd- und Himmelsräumen, die Erweiterung und Vertiefung der Weltansicht, die geistige Regsamkeit, die in der Litteratur der modernen Kulturvölker zum charakteristischen Ausdruck gelangte und die in der mathematischen Gedankenentwickelung und in der Naturforschung zu kaum geahnten Erfolgen führte, die hohe Ausbildung der technischen Wissenschaften und damit im Zusammenhang die staunenswerte Vermehrung unserer Verkehrsmittel und die reiche Entfaltung und Leistungsfähigkeit unserer Gewerbe, endlich die Neugestaltung unseres wirtschaftlichen, geselligen und staatlichen Lebens haben für unsere Jugend Bildungsmittel geschaffen, die in unseren Realschulen vor allem zur Verwendung kommen sollen. Die sorgsame und geschickte Auswahl dieser Bildungsmittel und die richtige methodische Behandlung derselben wird noch auf lange Zeit die Hauptaufgabe der Realschulmänner bleiben. Von der mehr oder weniger glücklichen Lösung dieser Aufgabe wird die Stellung und das Ansehen abhängen, die unseren Realschulen unter den höheren Bildungsanstalten zuerkannt werden wird. Die nicht gelehrten Berufsarten verlangen bei der Vielgestaltigkeit unserer wirtschaftlichen Kultur bald eine beschränktere, bald eine erweiterte Vorbildung. In zahlreichen Fällen genügt eine Vorbildung, wie sie die sechsklassige Realschule gewährt, die sich auf den dreijährigen Elementarunterricht einer guten Volksschule aufbaut. Diese Realschule ist zugleich eine geeignete Vorbereitungsanstalt für die mittleren Fachschulen. Für höhere Ansprüche machte sich die Errichtung von Realschulen mit neunjähriger Kursusdauer notwendig. Diese Realschulen sind zugleich die Vorbereitungsanstalten für die höheren Fachschulen und für die technischen Hochschulen. Die höheren technischen Bildungsanstalten können auf die Kenntnis der altklassischen Sprachen verzichten, da die technischen Wissenschaften angewandte und recht eigentlich moderne Wissenschaften sind. Für die höheren bürgerlichen Berufsarten würden lateinlose Oberrealschulen wohl, neben den Gymnasien, die geeignetsten Vorbereitungsanstalten sein. Gewohnheit und das Berechtigungswesen haben das Latein für die Realschulen teilweise festgehalten; damit sind die Realschulen auf falsche Bahnen abgelenkt worden. Auf diesen Lateinbetrieb hin, vielleicht auch aus einer gewissen Zwangslage an Lehrerbedarf, glaubte man es verantworten zu können, den Realschulabiturienten die Pforten der Universität zu öffnen, zunächst zum Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften, der neueren Sprachen und der Pädagogik. Man übersah dabei, daß Leute, die ihrer Vorbildung nach den Vorträgen der Universitätslehrer über Philosophie und Geschichte (sei es Staaten- oder Kulturgeschichte, Litteratur- oder Kunstgeschichte) schwer zu folgen vermögen, nicht auf die Universität gehören, wenn ihre Universitätsbildung nicht auf eine einseitige Fachbildung hinauslaufen soll. Diese Rücksicht auf das Universitätsstudium und auf die Berechtigungen drängte dazu, den Lateinunterricht auf den Realschulen mehr und mehr zu erweitern. Die Umwandlung der Realschule 1. O. in ein Realgymnasium hat dieses zu einer Lateinschule gemacht. Damit ist der Charakter

der Realschule thatsächlich aufgehoben. Die Freunde des Realgymnasiums, die die Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Fakultätsstudien betreiben, halten zunächst eine Vermehrung des lateinischen Unterrichts für notwendig, ebenso eine Nachprüfung im Griechischen für gewisse Universitätsstudien. Um diese Nachprüfung zu ermöglichen und zu erleichtern, soll das Griechische als fakultatives Fach im Lehrplan der Realgymnasien eingeführt werden. Indem die Realschule 1. O. als Realgymnasium sich dem Gymnasium mehr und mehr genähert hat und diese Tendenz der Annäherung noch beibehält, hat es, sollte man meinen, seine Existenzberechtigung verwirkt. Hier steht die Schulverwaltung vor einem Entweder—Oder. Daß man dem Sprachunterrichte einen höheren Wert beilegt als dem Unterricht in der Mathematik und in den exakten Wissenschaften, findet, abgesehen von theoretischen Erwägungen, im Erfolg der Schulbildung seine Rechtfertigung. Vom rein pädagogischen Standpunkt aus spricht gegen das Realgymnasium der Umstand, daß das Interesse der Schüler geteilt wird zwischen Latein, den modernen Sprachen und den exakten Wissenschaften; keines dieser Fächer kommt zur vollen Geltung. Die lateinlose, neunklassige Oberrealschule und die lateinlose sechsklassige Realschule, die beide ihren Unterricht auf die modernen Sprachen und die exakten Wissenschaften konzentrieren, werden wohl die Anstalten sein, mit deren Einrichtung das Realschulwesen zu einem erwünschten Abschluß gelangt.

Einen wesentlich anderen Entwickelungsgang nahm das Realschulwesen in den süddeutschen Staaten. Im Königreich *Bayern* war zwar schon durch die Schulordnung vom 8. Oktober 1774 die Realschule „als ein neuer hier zu Land unbekannter Gegenstand" gegründet, aber einigen Bestand hatten die Schulen erst seit dem Lehrplan von 1809 (vgl. Hopf in K. A. Schmids Encyklopädie I, S. 441). Nach der damaligen Neugestaltung des Schulwesens bestand der Lehrgang aus drei Stufen, einer *Primärschule*, einer *Sekundärschule* und einer *Studienanstalt*. Die Primärschule blieb allen gemeinsam; auf jeder der beiden höheren Stufen aber trat zur besseren Reinhaltung der klassischen Studien in der Sekundärschule neben das Progymnasium eine *Realschule*, in der Studienanstalt neben das Gymnasium ein *Realinstitut* (polytechnische Schule). Die *Realschule* diente zur Vorbildung für das bürgerliche Leben; sie unterrichtete ihre Schüler vom zehnten bis zum vierzehnten Lebensjahre in der deutschen und französischen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Mathematik und der Naturgeschichte. Realschulen wurden in allen größeren und in den meisten mittleren Städten errichtet, zum Teil in Verbindung mit Progymnasien. Das *Realinstitut* war Vorbereitungsanstalt für akademische Studien und besonders für künftige Kameralisten und Naturforscher; aber auch Kaufleute und Künstler konnten in ihm eine höhere allgemeine Bildung erwerben. Es war wie das Gymnasium in vier Jahreskurse geteilt und lehrte auf Grund des Elementarkursus Mathematik und Naturwissenschaften in weiterem Umfange, außerdem Geschichte nebst den allgemeinen

philosophischen Wissenschaften, Deutsch, Französisch und auch Italienisch. Realinstitute gab es nur in Nürnberg und in Augsburg in Verbindung mit Realschulen. In Nürnberg allein, das durch Verbesserung seines bürgerlichen Schulwesens die Wiedererlangung seiner einstigen wirtschaftlichen Höhe sich zu sichern suchte, kam das Realinstitut zur vollen Entwickelung und gelangte unter dem Direktor G. H. Schubert zu einer gewissen Blüte; aber auch hier blieben die Leistungen hinter den Erwartungen zurück. Bereits im Jahre 1816 wurden durch Reskript vom 24. August die Realinstitute wieder aufgelöst und die Realschulen bald darauf (28. September 1816) in höhere Bürgerschulen umgewandelt. Da der Unterricht in diesen höheren Bürgerschulen sich aber auch nur auf das Alter vom 11. bis zum 14. Lebensjahr beschränkte, so konnte ihnen, trotz der im Lehrplane aufgenommenen Fächer, wie Mathematik, Zeichnen, Französisch nur die Bedeutung einer gehobenen Volksschule zuerkannt werden. Den Mangel an Realschulen suchte man durch Gründung von gewerblichen Schulen zu ersetzen, kam aber über bloße Versuche nicht hinaus. Durch den vom König Ludwig genehmigten Schulplan von Friedrich Thiersch vom Jahre 1829 (s. Bd. V, 1. Abt.) wurden die sogenannten höheren Bürgerschulen beiseite geschoben und durch die als einzige höhere Schule angesehene Lateinschule ersetzt. In jedem Ort von über 3000 Einwohnern sollte eine vollständige Lateinschule errichtet werden. In ihr lernten die Knaben vom 8. Jahre an Latein, die ersten drei Jahre in je 16, die letzten drei in je 12 von den 26 Wochenstunden. An Sprachen wird neben dem Latein vom 4. Schuljahre an Griechisch gelehrt, wovon jedoch Befreiung eintreten kann. Eigene Lehrstunden für Deutsch sind nicht vorgesehen, „der Unterricht im Deutschen ist mit dem in den alten Sprachen genau und in der Art zu verbinden, daß bei den schriftlichen Arbeiten im unteren zweijährigen Kursus besonders die Orthographie und Wortbildung berücksichtigt und in den beiden oberen, je zweijährigen Kursen bei der Übersetzung aus den alten Sprachen auch auf Zweckmäßigkeit des Ausdrucks gesehen wird“. An Sachgegenständen treten nur Religion, bayrische Geschichte, Geographie, Arithmetik und Kalligraphie den Sprachen zur Seite. Der Schulplan von Thiersch hatte viele Gegner, er konnte offenbar dem Bildungsbedürfnis der mittleren und oberen Volksschichten nicht genügen. Die wirtschaftliche Lage machte die Erhöhung des Bildungsstandes auf neuzeitlicher Grundlage zu einem unabweisbaren Erfordernis. Im Jahre 1833 verfügte eine kgl. Verordnung die Errichtung von technischen Lehranstalten in allen größeren Städten des Königreichs. Die Gewerbeschule, das technische Gymnasium, umfaßte drei Jahreskurse, nahm die Schüler mit dem vollendeten 12. Lebensjahre auf und setzte das Absolutorium der lateinischen Schule oder den Nachweis einer gründlichen Elementarbildung voraus. Unterrichtsgegenstände waren in den Realien: Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie; in den technischen Fächern: Arithmetik, Algebra, Geometrie, Naturgeschichte, Physik und Mechanik, Chemie, Technologie, Zeichnen, Modellieren und Bossieren; allmählich

traten noch Französisch, Schönschreiben und Gesang hinzu. Mit den Gewerbschulen sollten vorschriftsmäßig verbunden sein eine Handwerks-, Sonn- und Feiertagsschule für Gewerbslehrlinge und Gesellen. Für einen erweiterten technischen Unterricht sorgte die polytechnische Schule, das technische Lyceum. Solcher Anstalten gab es drei, in München, Nürnberg und Augsburg. Sie umfaßten gleichfalls drei Jahreskurse, nahmen die Schüler mit dem vollendeten 15. Lebensjahre auf und setzten das Absolutorium der Gewerbschule oder den Besuch des Gymnasiums voraus. Lehrgegenstände waren: reine Mathematik, darstellende und praktische Geometrie, theoretische und analytische Chemie, Physik in Verbindung mit analytischer und angewandter Mechanik, architektonisches und Maschinenzeichnen, Anleitung im Formen und Gießen, praktische Arbeiten in der mechanischen Werkstätte. Den Abschluß fand die technische Ausbildung in dem mit der polytechnischen Schule in München verbundenen Ingenieurkurs, in der staatswirtschaftlichen Fakultät der Universität München, in der kgl. Forstschule zu Aschaffenburg, in der landwirtschaftlichen Zentralschule zu Weihenstephan bei Freising und in der kgl. Akademie der Künste in München. Die Gewerbschulen waren noch auf Jahrzehnte hinaus überwiegend Fachschulen, aus denen dann später die nur eine allgemeine Bildung anstrebenden Realschulen hervorgegangen sind. Als Beispiel führen wir den Lehrplan einer für das 13., 14. und 15. Lebensjahr bestimmten Gewerbschule aus dem Jahre 1859 an. Die Verteilung der wöchentlichen Lektionen auf die drei Jahreskurse vom untersten an gerechnet waren folgende: Religion (2, 2, 2), Mathematik (6, 6, 8), Naturgeschichte (4, 1, 1), Chemie (—, 2, 3), Physik und Mechanik (—, 4, 3), Technologie (—, 2, 2), Zeichnen, Modellieren, Bossieren (8, 8, 8), deutsche Sprache (5, 4, 4), Geschichte und Geographie (2, 4, 4), französische Sprache (2, 2, 3), Kalligraphie (2, —, —), Summe der wöchentlichen Lehrstunden 31, 35, 38. — In der Gewerbeschule und der polytechnischen Schule war das Fachlehrersystem eingeführt, doch wurden gewöhnlich verwandte Fächer in eine Hand gelegt. Die Vorbildung der Lehrer erfolgte teils in der polytechnischen Schule, teils auf der Universität; auch wurden Lehrer zugelassen auf Grund ausgezeichneter Leistungen im Gebiete der technischen Litteratur oder Praxis. Der Unterricht in den Realien wurde oft Schullehrern, Pfarrern oder Kandidaten der Theologie übertragen. Die politischen Umgestaltungen in Deutschland brachten es mit sich, daß man den norddeutschen Schulordnungen Beachtung schenkte und daß man allmählich eine nationale Einheit auch im höheren Bildungswesen anbahnte. Eine besondere Förderung erhielt das bayerische Schulwesen, als für dasselbe ein besonderes Ministerial-Departement in Wirksamkeit trat. Durch die Schulordnung für die Realgymnasien vom 20. August 1874 und durch die für die Realschulen vom 29. April 1877 verloren die realistischen Anstalten in Bayern endlich vollständig den Charakter von Fachschulen und wurden zu Schulen für eine höhere allgemeine Bildung der nicht gelehrten Stände. Nach der Schulordnung hat das Realgymnasium die Auf-

Google

gabe, auf dem in den unteren Klassen der Lateinschule gelegten Grund weiterbauend eine höhere allgemeine Bildung und zugleich die geeignete Vorbereitung zum selbständigen Studium der exakten Wissenschaften zu gewähren. Es schließt unmittelbar an die dritte Klasse der Lateinschule an und umfaßt sechs Jahreskurse, welche den sechs oberen Klassen einer humanistischen Studienanstalt parallel laufen.[1] Der Eintritt in den ersten oder untersten Kurs erfolgt nach erfülltem 12. Lebensjahre. Lehrgegenstände der Realgymnasien sind: 1. obligatorische: Religion; deutsche, lateinische, französische und englische Sprache; philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem deutschen Unterrichte; Arithmetik, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Chemie und Mineralogie; Geschichte und Geographie; Zeichnen, Turnen; 2. fakultative: Modellieren, Stenographie, Gesang; Schwimmen. — Der Unterricht im Deutschen hat sich nicht bloß auf die für dieses Fach angesetzten Stunden, sondern auf die Behandlung aller Lehrgegenstände zu erstrecken. Er umfaßt grammatischen Unterricht im Anschluß an den Unterricht in der lateinischen Grammatik; Übungen im Lesen und im Vortrag von prosaischen und poetischen Stücken, freie Vorträge; schriftliche Übungen im Anschluß an die Lektüre und die Gegenstände des Unterrichts, Stilistik, Rhetorik und Poetik in Verbindung mit den Übungen in schriftlichen Aufsätzen und der Lektüre von Musterstücken; Lektüre und Erklärung von Musterwerken der deutschen Litteratur und eine zweckmäßig geleitete Privatlektüre. Der deutsche Unterricht gewährt ferner einen historischen Überblick der alt-, mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen Periode, mit Lesen und Erklären ausgewählter Stücke aus den vorzüglichsten Werken mittelalterlicher Dichtung (Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide) unter Benützung einer kurzen Grammatik der mittelhochdeutschen Sprache. Im obersten Kurse schließt sich ein propädeutischer Vortrag über die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und über die wichtigsten Lehren der formalen Logik an. — Der lateinische Unterricht an den Realgymnasien soll im allgemeinen das gleiche Ziel anstreben wie an den humanistischen (bei sieben Stunden weniger). Es sollen also die Schüler nicht bloß in die Lektüre der hervorragendsten lateinischen Klassiker eingeführt werden, sondern sich auch sichere grammatische Kenntnisse und stilistische Fertigkeit im Lateinschreiben erwerben. Zur Einübung der grammatischen und stilistischen Regeln dienen in allen Kursen mündliche und schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische. In den vier oberen Kursen tritt die Lektüre der Schriftsteller in den Vordergrund. Bei der Erklärung der Autoren kommt es darauf an, die Schüler zu vollständigem sprachlichen und sachlichen Verständnis des Gelesenen zu bringen, so daß sie über den Inhalt und Gedankengang eines

[1] Eine vollständige Studienanstalt (humanistisches Gymnasium) umfaßt neun Jahreskurse oder Klassen. Die fünf unteren Jahreskurse bilden die Lateinschule, die vier oberen Jahreskurse das Gymnasium. Lateinschulen können auch für sich und ohne unmittelbare Verbindung mit Gymnasialklassen bestehen.



Schriftwerkes in geordneter Rede Rechenschaft zu geben im stande sind. Die Schriftsteller, aus denen für die einzelnen Kurse eine Auswahl getroffen werden kann, sind: Cäsar, Livius, Curtius, Sallust, Tacitus, Cicero, Plinius, Quintilian, Ovid, Virgil, Horaz. — Der französische Unterricht soll auf solider grammatischer Grundlage aufgebaut werden. Schriftliche und mündliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt sind durch alle Kurse vorzunehmen. In den oberen Klassen folgen Briefe, Aufsätze und Vorträge. Bei der Erklärung von Klassikern in diesen ist jedesmal eine kurze litterarhistorische Einleitung zu geben. Sprechübungen sind in allen Kursen vorzunehmen; in den beiden obersten Klassen ist der Unterricht in französischer Sprache zu erteilen; in der obersten ein Abriß der französischen Litteraturgeschichte, besonders des 17. und 18. Jahrhunderts zu geben. Als geeignete Schriftsteller zur Lektüre werden genannt: Voltaire, Fénelon, La Fontaine, Bossuet, Bernardin de St. Pierre, Rollin, Barthelemy, Thierry, J. B. Rousseau, André Chenier, Lamartine, Segur, Montesquieu, Villemain, Racine, Guizot, Cuvier, Arago, Corneille, Molière, Scribe. — Der Unterricht in der englischen Sprache ist nach denselben Grundsätzen zu erteilen, aber auf den obersten Kurs eingeschränkt. Als zur Lektüre geeignete Schriftsteller werden angeführt: Goldsmith, Washington Irving, Dickens, W. Scott, Macaulay, Bacon, Hume, Th. Moore, Thomson, Milton, Lord Byron, Shakspeare. — Das Ziel des mathematischen Unterrichts ist die Kenntnis der Kombinationslehre, des binomischen und polynomischen Lehrsatzes, der arithmetischen Reihen höherer Ordnungen, der Determinanten, der Gleichungen 2. bis 4. Grades, der reziproken Gleichungen, der allgemeinen Eigenschaften der Gleichungen höherer Grade, der Konvergenz und Divergenz der Reihen, der Reihenentwickelung der wichtigsten Funktionen der algebraischen Analysis; die Stereometrie, die ebene und sphärische Trigonometrie; die analytische Geometrie der Ebene und die Elemente der darstellenden Geometrie. — Der Unterricht in den Naturwissenschaften geht nicht über die einfachsten Elemente dieser Wissenschaften hinaus. — Der Geschichtsunterricht in den beiden untersten Klassen soll den Schüler in die Geschichte einführen durch die Erzählungen des Lebens und der Thaten hervorragender Männer aus alter und neuer Zeit mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und der bayerischen Geschichte. In den vier oberen Klassen ist das ganze Gebiet der Geschichte in eingehender Weise zu behandeln und zwar im 3. Kurse die alte Geschichte, im 4. die Geschichte des Mittelalters, im 5. die neuere Geschichte bis zum Siebenjährigen Kriege einschließlich und im 6. die neuere Geschichte von da bis auf die neueste Zeit. Besonders eingehend ist die deutsche Geschichte und im engsten Anschluß an dieselbe die Bayerns und seiner Regenten zu behandeln. Auch auf die Befestigung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse ist sorgfältigst Bedacht zu nehmen. Beim Geographieunterrichte soll sich der Lehrer nicht mit der Einprägung eines bloßen Memorierstoffes begnügen, sondern durch gute graphische Darstellungen und

Digitized by Google

durch Mitteilungen aus anziehenden Reisebeschreibungen Interesse für geographische Dinge wecken. — Auf den Unterricht im **Zeichnen** wird mit Recht großes Gewicht gelegt. Das **Freihandzeichnen** nimmt zum Vorwurf die Ornamente der griechischen, römischen und der Renaissanceperiode in thunlichster Verbindung mit architektonischer Gliederung; außerdem im Figurenzeichnen Köpfe, Hände, Füße und ganze Figuren, wo möglich nach der Antike. Das **Linearzeichnen** schreitet fort bis zur Projektion von Körpermodellen mit ebenen und krummen Flächen, Zeichnen der Säulenordnungen und Übungen in der Schattenkonstruktion. — Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Kurse zeigt der nachstehende Lehrplan.

Lehrgegenstände	I (unterster Kurs)	II	III	IV	V	VI	Summe der wöchentlichen Stunden
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch	2	2	2	2	3	3	14
Latein	8	8	6	6	6	5	39
Französisch	4	4	3	3	3	3	20
Englisch	—	—	4	3	3	3	13
Arithmetik	3	—	—	—	—	—	3
Mathematik und darstellende Geometrie	—	5	7	6	6	6	30
Physik	—	—	—	2	2	2	6
Naturgeschichte	2	2	—	—	—	—	4
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	2	3	5
Geschichte	2	2	3	3	2	2	14
Geographie	2	2	—	—	—	—	4
Zeichnen	4	4	4	4	4	4	24
Turnen	2	2	2	2	2	2	12
Summe	31	33	33	33	35	35	200

Am Schluß des Schulkursus findet vor einer Prüfungskommission eine schriftliche und mündliche Absolutorialprüfung statt, über die ein Reifezeugnis ausgestellt wird. Es befähigt zum Eintritt in die polytechnische Hochschule, sowie zu dem in die Universität für Studien, welche nicht in den engen Kreis der Fakultätswissenschaften (Theologie, Jurisprudenz und Medizin) fallen. Es öffnet ferner die Zulassung 1. zu den Prüfungen für das Lehramt der Mathematik, der neueren Sprachen an den humanistischen und technischen, dann der Chemie und Mineralogie und der beschreibenden Naturwissenschaften, der deutschen Sprache, Geschichte und Geographie an den technischen Unterrichtsanstalten; 2. zu den Prüfungen für den Staatsbaudienst; 3. zur Vorbereitungspraxis im Dienste der kgl. Verkehrsanstalten; 4. zu den Prüfungen für den Berg-, Hütten- und Salinendienst; 5. zur Praxis im Zoll-

dienste; 6. die zu den Prüfungen für Kataster- und Bezirksgeometer; 7. zur Prüfung für den niederen Finanzdienst mit Anwartschaft auf Stellen des Kassa- und Rechnungskommissariatsdienstes und an Rentämtern; 8. die Aufnahme in die kgl. Zentralforstlehranstalt; 9. die Aufnahme als Offiziersaspirant. Hierzu kommt noch, daß nach dem Programm der technischen Hochschule in München die Studien der Architekten, Bau- und Maschineningenieure von den Absolventen der Realgymnasien in vier Jahren, von denen der humanistischen Gymnasien in fünf Jahren vollendet werden. Endlich bewirkt: a) das Zeugnis der Befähigung für den dritten Kurs die Zulassung zum niederen Forstdienste; b) das für den vierten Kurs die Aufnahme als Apothekerlehrling, als Aspirant für den mittleren Post- und Telegraphendienst und in die landwirtschaftliche Zentralschule Weihenstephan, sowie die Zulassung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste; c) der erfolgreiche Besuch des vierten Kursus die Zulassung zur zahnärztlichen Prüfung und die Aufnahme in die kgl. Zentraltierarzneischule. Der neueste Lehrplan für die vier noch bestehenden Realgymnasien in Augsburg, München, Nürnberg und Würzburg vom 3. September 1891 hat die Gesamtstundenzahl für Religion auf 12 (um 2), für Deutsch auf 17 (um 1) erhöht, für Lateinisch auf 36 (um 3), für Mathematik auf 26 (um 4), für Zeichnen auf 19 (um 5) vermindert, für die übrigen Fächer belassen. In Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie ist der Lehrplan mit dem der Gymnasien identisch. Lehrziele: im Lateinischen Einführung in das Verständnis der hervorragendsten Klassiker (in den 4 obersten Klassen 1 Stunde wöchentlich Übersetzungen ins Lateinische), im Französischen korrektes Übersetzen, Kenntnis der hauptsächlichen Litteraturwerke, Befähigung zum mündlichen Gebrauche in dem für den Verkehr im allgemeinen zu beanspruchenden Umfang (in 8. und 9. Klasse wird nur französisch gesprochen), im Englischen ebenso (nur in 9. Klasse wird englisch unterrichtet); in der Mathematik 8. Klasse Kombinationslehre, binomischer und polynomischer Satz, Determinanten, allgemeine Lehrsätze über höhere Gleichungen; Elemente der darstellenden Geometrie; 9. Klasse: Analytische Geometrie und Übungen aus dem gesamten Gebiete; darstellende Geometrie: Prismen und Pyramiden; in der Chemie und Mineralogie: 8. Klasse: das Wesen der chemischen Erscheinungen; Grundbegriffe und -gesetze; Metalloide; 9. Klasse: Wichtigste Metalle und deren Verbindungen; in 8. und 9. stöchiometrische Übungen.

Nach der Schulordnung für Realschulen vom 29. April 1877 ist die Realschule eine öffentliche Unterrichtsanstalt, welche den Zweck hat, eine höhere bürgerliche Bildung auf sprachlich-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundlage zu gewähren und zu religiös sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen. Sie umfaßt sechs Jahreskurse, deren unterster die Schüler regelmäßig im Alter von zehn Jahren aufnimmt. Sie tritt an die Stelle der seitherigen „Kreisgewerbeschule“ und „Gewerbeschule“; es kann aber mit ihr nach Bedürfnis eine gewerbliche Fortbildungsschule als Nebenanstalt verbunden, auch kann an einer Realschule

ausnahmsweise eine Handelsabteilung errichtet werden.[1] Die Aufnahme in den ersten (untersten) Kurs ist durch den Besitz derjenigen Kenntnisse bedingt, die der Besuch der vier untersten Klassen einer Volksschule gewährt. Lehrgegenstände sind: 1. obligatorische: Religion, deutsche, französische und englische Sprache, Geographie, Geschichte, Rechnen, Mathematik, Naturbeschreibung, Physik, Chemie, Zeichnen, Schreiben, Turnen; 2. Fakultative: Stenographie, Singen, Schwimmen. Was den Unterrichtsbetrieb und die Lehrziele anlangt, so hat der Unterricht im Deutschen nicht bloß auf die eigens für dieses Fach angesetzten Stunden, sondern auf die Behandlung aller Lehrgegenstände zu erstrecken und schließt im obersten Kurs mit einer übersichtlichen Darstellung der deutschen Litteraturgeschichte, mit der Lektüre und Erklärung klassischer, besonders dramatischer Meisterwerke, mit größeren Aufsätzen und Übungen. Stilistik wird nicht als besondere Disziplin gelehrt, sondern in Verbindung mit den Übungen in schriftlichen Aufsätzen und mit der Lektüre von Musterstücken der Litteratur behandelt. Für die Privatlektüre soll an jeder Anstalt eine geeignete Bibliothek bestehen. — Der französische Unterricht soll auch hier auf solider grammatischer Grundlage aufgebaut werden. In den oberen Kursen sind zusammenhängende Stücke französischer Klassiker zu lesen und zu erklären; dabei ist jedesmal eine kurze litterarhistorische Einleitung zu geben. Überdies ist von Zeit zu Zeit ein Stück kursorisch zu lesen. Sprachübungen sind in allen Kursen vom Leichteren zum Schwierigeren vorzunehmen; der Stoff ist aus der Geschichte und anderen, dem Anschauungskreise der Schüler naheliegenden Gebieten zu wählen. Ein Hauptgewicht wird auf korrekte und reine Aussprache gelegt. Zur Lektüre werden empfohlen Werke von Fénelon, Thierry, Segur, Michaud, Voltaire, Montesquieu, Villemain, Molière, Racine, Corneille. — Für den Unterricht in der englischen Sprache gelten dieselben allgemeinen Grundsätze wie für den französischen Unterricht. Zur Lektüre werden empfohlen Goldsmith, Washington Irving, Ch. Lamb. — Bei dem geographischen Unterricht sind besonders die physischen Verhältnisse der Erde gründlich zu behandeln und ist eine Überladung mit politischem und statistischem Material zu vermeiden. Der geschichtliche Unterricht ist so zu erteilen, daß er mit dem geographischen Unterricht möglichst in einander greift. In dem dritten und vierten Kurs muß er sich hauptsächlich an biographisches Material anschließen; in den höheren Kursen hat er den Schüler mehr in die staatlichen Verhältnisse einzuführen. Die wichtigsten Begebenheiten der Weltgeschichte müssen den Schülern bekannt gemacht werden; doch hat sich der Unterricht bei der Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit vornehmlich an den Gang der deutschen Geschichte anzuschließen. Auf eine sichere Kenntnis der bay-

[1] In diesem Falle werden die beteiligten Schüler im 5. und 6. Kurse der Realschule von der Teilnahme am Unterricht im Zeichnen und in der darstellenden Geometrie, sowie im 6. Kurse vom allgemeinen Rechenunterrichte befreit und erhalten dafür Unterricht in der Handelsarithmetik, Handelskunde und Kalligraphie.

rischen Geschichte muß besonderes Gewicht gelegt werden. Die Geschichte der Neuzeit wird bis zu Gründung des neuen Deutschen Reiches weitergeführt. Der geographische und der geschichtliche Unterricht soll eine Überladung mit bloßem Gedächtnisstoff vermeiden, vielmehr in einer lebendigen, anschaulichen, dem Verständnis der Schüler angemessenen und ihr Interesse erweckenden Weise erteilt werden. Die Schüler sind zum Lesen tüchtiger, ihrer Bildungsstufe entsprechender, geographischer und historischer Bücher anzuregen und die Bibliotheken mit solchen Werken in ausreichender Weise auszustatten. — Der mathematische Unterricht hat neben der Erstrebung möglichster Gewandtheit und Sicherheit in der Ausführung der Operationen auf Schärfung der Denkkraft, sowie des Vermögens der Vorstellung räumlicher Gebilde hinzuarbeiten. Am besten wird sich dieses formale Ziel durch Befolgung der heuristischen Methode erreichen lassen. Die Algebra geht bis zu der Lehre von den Logarithmen, den arithmetischen und geometrischen Reihen, der Zinseszins- und Rentenrechnung; die Geometrie schließt mit der Berechnung der Oberflächen und Kubikinhalte einfacher Körperformen, den Elementen der ebenen Trigonometrie und den Elementen der darstellenden Geometrie. — Beim naturgeschichtlichen Unterrichte ist allenthalben weniger auf Umfang als auf feste Grundlegung Rücksicht zu nehmen. Er muß vorzugsweise auf Anschauung beruhen und soll durch Naturalien, gute Wandtafeln, Modelle u. s. w. unterstützt werden. Exkursionen zur Vermittelung einer Kenntnis der lokalen Fauna und Flora sind damit zu verbinden. Der Unterricht in der Physik hat zu einer aufmerksamen Naturbeobachtung und zum Nachdenken über die Ursachen der Erscheinungen anzuregen. Der Lehrer muß daher immer an Erscheinungen oder Versuche anknüpfen. Versuche, welche nicht zur Unterstützung der Anschauung dienen, sind zu vermeiden. Auf den inneren Zusammenhang der Erscheinungen ist unter Ausschluß aller unfertigen und in der Entwickelung begriffenen Teile der Wissenschaft fortgesetzt aufmerksam zu machen. Beim gesamten Physikunterricht muß dem Schüler an zweckmäßig gewählten Beispielen und Aufgaben die praktische Verwertung der gewonnenen Anschauung klar gemacht werden. Beim Unterricht in der Chemie sind die für den Physikunterricht aufgestellten Grundsätze analog anzuwenden. Der Unterricht in der Mineralogie wird in der Weise mit dem in der Chemie verbunden, daß die einzelnen Mineralien bei den betreffenden chemischen Verbindungen vorgezeigt und charakterisiert werden. — Das Zeichnen soll nicht als bloße „Fertigkeit", sondern auch als ein das Anschauungsvermögen schärfender und den Geschmack veredelnder Unterrichtsgegenstand, somit als ein sehr wesentliches formales Bildungsmittel behandelt werden. Mit Rücksicht auf das wesentlich bürgerliche und zumeist gewerblich praktische Bedürfnis, welchem die Realschule entgegenkommen soll, haben für das Freihandzeichnen das freie Ornament, für das Linearzeichnen die geometrischen Konstruktionen mit den darauf gegründeten linearen Verzierungen als Basis des Unterrichts zu dienen. Soweit nur immer möglich, ist das System

des Massenzeichnens in Anwendung zu bringen. Unerläßlich ist die Erläuterung an der Schultafel bei allen Konstruktionen aus der Geometrie und Projektionslehre, bei letzterer unter Benützung von Modellen. Übungen im Tuschen und im Behandeln mit Farbe sind solchen Schülern zu gestatten, die im Umrißzeichnen geübt sind. Das Linearzeichnen umfaßt auch die Projektionslehre, das Zeichnen der Säulenordnungen und anderer Architekturteile. — Die Verteilung des Unterrichtsstoffes zeigt der vorstehende Lehrplan, den der neueste vom 30. Juni 1894 nur wenig geändert hat:

Lehrgegenstände	1877							1894
	I	II	III	IV	V	VI	Summen der Wochenstunden	
Religion	2	2	2	2	2	2	12	12
Deutsch	6	6	4	4	3	3	26	27
Französisch	6	6	5	5	3	3	28	27
Englisch	—	—	—	—	5	5	10	10
Geographie	2	2	2	2	1	1	10	10
Geschichte	—	—	2	2	2	2	8	8
Rechnen	5	4	4	2	1	1	17	13
Mathematik	—	—	—	6	6	6	18	18
Naturbeschreibung	—	3	3	—	—	—	6	6
Physik	—	—	—	2	2	2	6	7
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	3	3	6	6
Schreiben	3	2	2	—	—	—	7	3
Zeichnen	3	3	4	4	4	4	22	22
Summa	27	28	28	29	32	32	176	169

Außerdem je 2 Stunden wöchentlich Turnen. Gesang ist fakultativ.

Für Schüler der 5. und 6. Klasse kann eine besondere Handelsabteilung eingerichtet werden. Gelehrt werden die Elemente der doppelten Buchführung nebst einschlägigen wirtschaftlichen und rechtlichen Grundbegriffen, Ableitung der spezialisierten Kontoformen aus einfach schematischen u. s. w., Anfangsgründe der Wechsellehre (5. Klasse); Begriff und Arten der Handelsgeschichte, Wechsel- und Effektenrechnung, Arbitrage, Warenkalkulationen u. s. w., wichtigste handelsgesetzliche Bestimmungen über Buchführung und Erläuterung der Wechselordnung (6. Klasse).

In den drei unteren Klassen kann gewissen Schülern, unter Befreiung von gewissen Fächern, Unterricht im Lateinischen erteilt werden; sie werden dann zur Probe in die nächsthöheren Klassen humanistischer Anstalten aufgenommen. Umgekehrt kann in denselben Klassen der Progymnasien statt des Lateinischen Unterricht

im Französischen, im Zeichnen, in der Arithmetik und der Naturkunde erteilt und die Schüler auf Probe in Realschulen aufgenommen werden.

Am Schluß des sechsjährigen Schulkurses können sich die Schüler der Absolutorialprüfung unterziehen, die von einer Prüfungskommission abgenommen wird und in eine schriftliche und eine mündliche zerfällt. Das Absolutorialzeugnis berechtigt zum zweijährigen Vorbereitungsdienst für das Gerichtssekretariat, zur Aufnahme als Aspirant für den mittleren Post- u.s.w. Dienst, zu der in die K. landwirtschaftliche Zentralschule Weihenstephan und ein Schullehrerseminar, zur Vorbereitung für das Lehramt des Zeichnens und ferner zum einjährigen Militärdienst im ganzen deutschen Heere. Die Realschule bereitet nicht nur für den Gewerbs- oder Handelsstand vor, sondern ist auch eine geeignete Vorbildungsanstalt für den niederen Beamtendienst. — Gemeinden, welche nicht in der Lage sind, eine sechsklassige Realschule zu errichten, kann gestattet werden, „vierkursige Realschulen" einzurichten. Für diese gelten in Bezug auf Organisation die gleichen Bestimmungen, wie für die unteren Kurse der sechsklassigen. Zur Zeit bestehen 33 sechs- und 14 vierkursige Realschulen.

Im Königreich Württemberg traten Realschulen erst im dritten und vierten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ins Leben. Daß die alten Lateinschulen dem Bildungsbedürfnis der unteren und mittleren Schichten der Bevölkerung nicht mehr genügen konnten, hatte sich schon am Ende des vorigen Jahrhunderts (Verordnung von 1793) gezeigt, aber die Versuche, Realien in diese Schulen einzuführen und wirkliche Bürgerschulen zu schaffen, waren ohne Erfolg geblieben. Im Jahre 1833 wandten sich die Stände an die Regierung mit der Bitte, das gesamte Unterrichtswesen mit Rücksicht auf den Realunterricht neu gestalten zu wollen. In einem Erlaß vom 16. November 1835 erkannte das Ministerium die Notwendigkeit der Errichtung von Realschulen an. Sie sollten hiernach eine dem wachsenden Kulturzustand des Bürgerstandes entsprechende allgemeine Bildung als Grundlage aller höheren Berufsarten gewähren, den eigentlich technischen Unterricht aber, der für besondere Berufsarten erforderlich ist, den technischen Anstalten überlassen. Man nahm zweierlei Realschulen in Aussicht, niedere und höhere; die letzteren sollten den Unterricht bis zum 16. Lebensjahre der Schüler fortführen. In dem Erlaß heißt es: 1. Es ist auf eine Verwandelung der je nur mit einem Lehrer besetzten 42 lateinischen Schulen in Realschulen hinzuwirken; 2. In den 24 lateinischen Schulen mit je zwei Lehrern empfiehlt sich die Ersetzung des zweiten, des Kollaborators, durch einen Reallehrer und die Anstellung eines dritten, eines Elementarlehrers, für die Knaben bis zum 9. Jahr; 3. Da in den verschiedenen der unter 1. und 2. gedachten Schulen der Unterricht nur bis zum 14. Jahre dauert, so sind eine Anzahl höherer Real- oder Bürgerschulen nötig, um ihn bis zum 16. Jahr auszudehnen. Die Umwandelung der lateinischen in Realschulen oder die Errichtung von neuen Realschulen blieb Sache der Ortsgemeinden. Unterrichts-

fächer waren Religion, deutsche und französische Sprache, Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Naturgeschichte und Naturlehre, Zeichnen und Gesang. Später trat in den größeren Anstalten das Englische als fakultatives Fach hinzu. Um das Realschulwesen zu fördern, trug man zunächst Sorge für die Heranbildung von geeigneten Lehrern. Im Jahre 1836 erschien eine Prüfungsordnung für Real- und Fachlehrer, 1838 wurde ein Reallehrerseminar in Tübingen errichtet, das aber bereits 1846 wieder aufgehoben wurde. Dafür wurde durch die Prüfungsordnung vom 10. Januar 1846 von den Kandidaten der mehrjährige Besuch einer polytechnischen Schule verlangt. Die lateinlosen Realschulen hatten sich in Württemberg sehr bald einer verständigen Wertschätzung zu erfreuen. Jede Stadt und jedes Städtchen erhielt seine Realschule, meist neben der Lateinschule. Das Berechtigungswesen trat der Entwickelung der Realschulen nicht hindernd in den Weg, wie in Preußen. Die Realschulen waren, was sie von Haus aus sein sollten, Schulen für die Söhne des mittleren Bürgerstandes, die eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende allgemeine Vorbildung erhalten sollten. Sie durften und konnten sich freier bewegen und schlossen sich nach Lehrplan und Kursusdauer an die gegebenen örtlichen Verhältnisse an. Bald traten neben die niederen Realschulen mit sechs solche mit acht bis zehn Klassen. Die Aufnahme in die realistischen Anstalten erfolgte allgemein nach dem 8. Lebensjahre der Schüler. Zehnklassige Oberrealschulen entstanden in Stuttgart, Reutlingen und Ulm. In diesen stehen die mathematischen Fächer mit 89, die neueren Sprachen mit 80 wöchentlichen Stunden in erster Linie. Auch auf das Zeichnen (wöchentlich 25 Stunden) wird ein großes Gewicht gelegt. Die naturwissenschaftlichen Fächer mit 20 Wochenstunden kommen erst in zweiter Linie und das mit Recht; ohne Kenntnis der Trigonometrie, der Analysis und der analytischen Geometrie kann der physikalische Unterricht nur ein oberflächlicher sein und somit den Nutzen nicht gewähren, den man davon erwartet. Diese Wertschätzung der mathematischen Disziplinen tritt uns auch bei dem württembergischen Realgymnasium entgegen. Das Stuttgarter Realgymnasium ist aus dem humanistischen Gymnasium hervorgegangen. Indem man einzelne Schüler vom Griechischen dispensierte und dafür den mathematischen Unterricht vermehrte, entstanden neben den Gymnasialklassen Realklassen. Diese wurden im Jahre 1867 vom Gymnasium getrennt und das Realgymnasium trat, als ein Gymnasium ohne Griechisch, am 20. April 1872 als selbständige Anstalt ins Leben. In diesem Realgymnasium dient die lateinische Sprache zur Grundlage für die gesamte Ausbildung, an sie schließen sich als Hauptfächer an Mathematik, die neueren Sprachen und das Zeichnen. Der Unterricht in Physik und Chemie tritt in zweite Linie. Soll das Naturstudium wirklich geistiges Bildungselement der Schüler werden, so ist, wie der Organisator des Stuttgarter Realgymnasiums, Rektor Dillmann darlegt, vor allem ein ausgedehnter Betrieb der Mathematik nötig.[1] „Auch

[1] Dillmann, Programm des Realgymnasiums in Stuttgart 1872; ferner dessen Schrift: Das

die Gymnasien“, sagt er, „treiben Mathematik, aber sie sind dem Umfange nach nahezu stehen geblieben bei ihr, wie sie von Euklid überliefert wurde. Was seit Cartesius auf dem Gebiete der höheren Mathematik geleistet worden, ziehen sie kaum in Betracht. Und doch so groß der Fortschritt ist, der sich in der Mathematik ergab, als man an die Stelle der Ziffern die Buchstaben setzte und dadurch den Begriff der Zahl so erweiterte und zugleich so von der konkreten Erscheinung abzog, daß die Mathematik als die beste Vorbildung für abstraktes Denken gilt, so groß ist der Fortschritt, den die Mathematik that, als sie an die Stelle der Buchstaben den Begriff der Funktion setzte. Erst durch diesen Begriff wurde sie fähig, in das Gebiet der Naturwissenschaft so einzudringen, daß sie sich ihrer vollständig bemächtigte. Will man daher die Jünglinge dahin bringen, daß sie einen wissenschaftlichen Blick in die Natur, ihre Kraft und Erscheinungen, ihre Erzeugnisse und Bewegungen erhalten, daß ihr Einblick, wenn ich so sagen darf, einen kosmischen Charakter gewinne, so müssen sie in die Analysis eingeführt werden. Es kommt nicht darauf an, ob sie hernach die reine Mathematik in ihrem Lebensberufe brauchen oder nicht; es giebt eine große Anzahl von Berufswissenschaften, die sie als einziges Darstellungsmittel, und noch mehrere, die sie als Werkzeug nötig haben; schon an sich gewährt das Studium der Analysis dem Geiste eine solche Kraft in der Abstraktion, eine solche Fertigkeit, alle Fragen auf ihren prinzipiellen Ursprung zurückzuführen, daß sie um dieser willen schon Selbstzweck ist. In der That glaube ich aus Erfahrung aussprechen zu dürfen, daß gar mancher unserer Schüler, welcher einmal vermöge seiner natürlichen Fähigkeiten für die sprachliche Seite des Geistes weniger angelegt war, für die Schönheiten und für die Fülle der klassischen Litteraturwerke weniger Sinn und Geschmack zeigte, durch die Mathematik so erfaßt und in seinem innersten Lebenskerne so befruchtet worden ist, daß er für die Wissenschaft im allgemeinen gewonnen war. Hat aber die reine Mathematik diese Zugkraft für die jugendlichen Geister, so giebt es wohl kaum einen Menschen, der die Anwendung der Mathematik auf die Natur, wie sie in der Physik notwendig ist, und die Anwendung der Analysis auf die räumlichen Gebilde der Geometrie mit gleichgültigem Sinne hinnähme. Ich kenne keinen Zweig des Wissens, der die Geister so fesselt, ihr Interesse so in Anspruch nimmt, und sie zu einer so rückhaltlosen Hingabe an den vorgetragenen Gegenstand nötigt, als eben dieses Gebiet. Hier spannt die Seele die Saiten der Aufmerksamkeit, hier ruft der Geist alle seine Kräfte hervor, um einzudringen in das wunderbare Zusammenweben der Form und des Inhalts, welches die Mathematik vor ihnen aufschließt. Und wenn einmal das Gesetz in seiner Allgemeinheit entwickelt ist, welche unendliche Fülle einzelner Fälle bietet sich dann von selbst zur Bearbeitung als praktischer Aufgaben dar! — Aber auch die übrigen Naturwissenschaften lehrt das Realgymnasium

Realgymnasium und die Württembergische Kammer der Abgeordneten, Stuttgart 1896. Und in Schmids Encyklopädie VI. Bd., S. 693 (2. Aufl.).

nicht, um Berufsstudien daraus zu machen, sondern um ihres allgemein bildenden Gehaltes willen. Die Chemie wird nicht vorgetragen, um Chemiker und Apotheker heranzuziehen, sie dient wie die Physik dazu, die Natur in ihrem Leben, in ihrer Bewegung, in ihrem ewigen Schaffen und Wirken, wie in ihrem Absterben und scheinbaren Vergehen dem Schüler zu zeigen. Nicht darum ist es zu thun, möglichst viel einzelne Vorgänge zu beschreiben und vom Gedächtnis aufnehmen zu lassen, sondern aus wenigen Beispielen das Gesetz, das allwirkende, zu finden. Diesen Gesetzen, die vom unendlichen Geiste in die endlose Materie gelegt worden sind, nachzuspüren, sie aufzufinden, sich zum Bewußtsein zu bringen, um immer neue und zum erstenmale gesehene Erscheinungen zu erproben, — diese Arbeit sollte keine Gymnasialaufgabe sein?" — Das Stuttgarter Realgymnasium besteht aus 10 Klassen; der Eintritt in die erste oder unterste Klasse erfolgt nach zurückgelegtem 8. Lebensjahre. Im Jahre 1890 war der Stundenplan der folgende:

Lehrgegenstände	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Summe der wöchentlichen Stunden
Religion	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	17
Dentsch	4	3	2½	1	1	1	2	2	2	2	20½
Latein	12	12	12	11	10	10	7	7½	5	5	91½
Französisch	—	—	—	6	5	4	4	3	3	3	28
Englisch	—	—	—	—	—	—	3	3	3	2	11
Geschichte	—	—	1½	1½	2	2	2	2	2	2	15
Geographie	—	1	1	1	1	3	2	—	—	—	9
Philosophie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Rechnen und Mathematik	3	4	4	4	4	5	8	8	12½	9½	62
Physik	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3½	6½
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2
Naturgeschichte	2	2	1	1	2	2	—	—	½	2	12½
Zeichnen	—	—	—	2½	3	4	4	5	3½	4	26
Schreiben	2	2	2	1	1	1	—	—	—	—	9
Summa	26	27	26	31	31	33	33	33½	35½	35	311

Außerdem obligatorisch je 3 Stunden Turnen in III—VII, je 2 Stunden in VIII—X; Singen je 1 Stunde in III—V. Fechten ist fakultativ in VIII—X mit je 2 Stunden. Der Stundenplan des Ulmer Realgymnasiums stimmt im wesentlichen mit dem Stuttgarter überein. — In dem vorstehenden Lehrplan ist besonders bemerkenswert die Verteilung des Unterrichts auf die einzelnen Klassen. Das Latein setzt in den drei unteren Klassen mit 12 Stunden wöchentlich ein und vermindert sich allmählich bis auf 5 Stunden in IX und X. Dafür steigt die Stundenzahl in der Mathematik von durchschnittlich 4 Stunden in den sechs unteren Klassen

auf 8 Stunden in VII und VIII und auf 12½ und 9½ in IX und X. Physik ist nur in IX und X mit je 3 und 3½ Stunden angesetzt, Chemie sogar nur mit 2 Stunden in VIII. Der zahlreiche Besuch, dessen sich das Stuttgarter Realgymnasium bald nach seiner Gründung zu erfreuen hatte, bewies, daß diese moderne Bildungsanstalt in der That leistete, was man von ihr verlangte. Den preußischen Realgymnasien und den Anstalten, die ihnen gefolgt sind, kann mit Recht der Vorwurf gemacht werden, daß es ihrem Lehrplane an einem Mittelpunkte d. h. an einer leitenden Idee fehle; ein solcher Mittelpunkt ist am Stuttgarter Realgymnasium wirklich vorhanden. Hier konzentriert sich in den unteren Klassen der Unterricht auf das Lateinische, in den oberen Klassen auf die Mathematik, dort kommt in keiner Klasse ein Fach zu voller Geltung; hier bildet das Latein die Grundlage für den Unterricht in der Muttersprache und in den modernen Fremdsprachen, dort treten diese Sprachen dem Latein schon in den mittleren Klassen zur Seite; hier erscheint das Zeichnen als Hauptfach, dort als Nebenfach; hier verlegt man den Physikunterricht in die obersten Klassen, dort bereits in die mittleren, wo eine wissenschaftliche Behandlung der Physik nicht möglich ist; hier besteht ein einheitlicher Lehrplan, der einen Abschluß der Bildung nur am Ende des Schulkurses kennt, dort eine unklare, schädliche Zweiteilung des Planes, weil man aus rein äußerlichen Gründen einen vorläufigen Abschluß schon nach dem 6. Jahreskurs erstrebt, was doch nur unvollkommen gelingt. — Der Lehrplan der Stuttgarter Oberrealschule vom Jahre 1890 ist der folgende:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Religion	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	22
Deutsch	6	5	4	4	3 (4)	3 (4)	2	2	2	2	33
Französisch	8	8	9	7	6 (9)	6 (9)	5(6)	5	4	4	62
Englisch	—	—	—	—	3 (4)	3 (4)	3(5)	3	3	3	18
Philos. Prop.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Geschichte	—	—	2	2	1½	1½	2(1½)	1½	2	2	14½
Geographie	—	2	2	2	1½	1½	2(1½)	1½	—	1	13½
Rechnen	6	6	6	5	4	4	—	—	—	—	31
Arithmetik	—	—	—	—	—	—	4(5)	4	—	—	8
Niedere u. höhere Analysis	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Geometrie u. Stereometrie	—	—	—	—	4 (2)	4 (2)	5(3)	5	—	—	18
Trigonometrie	—	—	—	—	—	—	—	1	3	—	4
Analytische Geometrie	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	2	2	2	2	4	4	16
Physik und Chemie	—	—	—	—	—	—	2(3)	2	3	3	10
Naturgeschichte	—	—	—	2	2 (1)	2 (1)	—	—	2	2	10
Freihandzeichnen	—	—	—	3	2	3 (2)	4(2)	4	4	2½	22½
Linear- und Bauzeichnen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2½	2½
Schreiben	3	3	2	1	(1)	(1)	(1)	—	—	—	9
Summa	26	27	28	29	31	32	33	33	34	34	307

Fakultative Lehrfächer sind: Latein (in Stuttgart), Buchführung und Korrespondenz, Stenographie, Freihandzeichnen und Linearzeichnen. Die in Klammern stehenden Ziffern gelten in den Parallelklassen für Kaufleute. Die Realanstalten in Reutlingen und in Ulm sind ähnlich wie die in Stuttgart organisiert. Die gleiche Organisation haben für ihre Klassen 10 Realanstalten, denen die beiden obersten Klassen IX und X fehlen.

Im Großherzogtum Baden wurden „höhere Bürgerschulen" durch Verordnung vom 15. Mai 1834 geschaffen. Sie waren für junge Leute bestimmt, die sich dem Gewerbe- oder Handelsstande widmen oder zur polytechnischen Schule übergehen wollten. In Karlsruhe ersetzte eine mit der polytechnischen Schule verbundene Vorschule die Realschule. In den größeren Städten, die Gelehrtenschulen besaßen, waren die alten Sprachen vom Lehrplane ausgeschlossen; dagegen in kleineren Städten, wo dies nicht der Fall war, hatte man mit Rücksicht auf Schüler, die studieren wollten, den Unterricht im Lateinischen, wohl auch im Griechischen, beibehalten. Hauptfächer in den höheren Bürgerschulen waren Deutsch und Geschichte, Französisch und Englisch, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen. Wo alte Sprachen getrieben wurden, mußten dafür die neueren Sprachen und die Mathematik zurücktreten. In manchen Städten waren die höheren Bürgerschulen mit den Gymnasien oder Pädagogien verbunden in der Weise, daß sie die untersten Klassen mit diesen gemeinsam hatten; in den oberen blieben nur einzelne Fächer gemeinsam, sonst schieden sich Gelehrtenschüler und Bürgerschüler. Die Schulen gestalteten sich sehr verschiedenartig, auch nach der Zahl der Klassen. Einige unterrichteten die Schüler nur bis zum Schluß des 14., andere bis zu dem des 15. oder 16. Lebensjahres. Der Eintritt in die unterste Klasse der höheren Bürgerschulen erfolgte nach Vollendung des 10. Jahres. Die Lehrer waren teils solche, die als Theologen oder Philologen, als Mathematiker oder Naturwissenschaftler Universitätsstudien gemacht, teils Volksschullehrer, die einige Kurse an der polytechnischen Schule gehört oder durch einen Aufenthalt in Frankreich sich in der französischen Sprache vervollkommnet hatten. Neben diesen Bürgerschulen oder Realschulen bestanden und bestehen noch in allen gewerbtreibenden Städten besondere Gewerbeschulen, die den Zweck haben, jungen Leuten, die sich einem Handwerke oder einem Gewerbe widmen, das keine höhere technische und wissenschaftliche Bildung erfordert, und das sie praktisch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe dieses Geschäftes geschickt machen. — Im Jahre 1868 wurden auch Realgymnasien geschaffen, denen bis 1879 der oberste Kurs fehlte. Nach Ministerialverordnung vom 2. Juli 1887 hat der Stundenplan derselben folgende Einrichtung:

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summa
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	2	3	3	3	3	3	3	26
Latein	9	9	8	6	6	5	5	4	4	56
Französisch	—	—	4	4	4	4	4	3	3	26
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geographie	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Rechnen und Mathematik	4	4	3	4	4	5	5	5	5	39
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Freihandzeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Summa	26	26	27	30	30	30	30	30	30	259

Nach der Verordnung vom 30. Juni 1885 machte die Entstehung der Oberrealschulen eine Änderung notwendig, indem diese und die sechsklassigen Realschulen folgenden Lehrplan erhielten (vom 27. März 1895):

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Summa
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	6	5	4	4	4	4	4	4	4	39
Französisch	6	6	6	6	5	5	4	4	4	46
Englisch	—	—	—	4	4	4	4	4	4	24
Geschichte	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erdkunde	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Naturgeschichte und	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Chemie (mit Mineralogie u. Geologie)	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Physik	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13
Mathematik	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45
Darst. Unterricht	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Summa	25	26	27	29	30	30	31	31	31	260

Im Großherzogtum **Hessen** bestehen lateinische Mittelschulen seit den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts. Sie wurden teils von städtischen Gemeinden, teils

von der Regierung gegründet oder gefördert. Mit dem Namen Realschule bezeichnete man in Hessen jede höhere, aus mehreren Klassen bestehende Schule, die Knaben bis zum 15. Lebensjahre unterrichtete, um sie zum unmittelbaren Eintritt in den gewerblichen oder kaufmännischen Beruf oder zum Besuch der höheren Gewerbschule in Darmstadt zu befähigen. Die Provinzial-Realschulen bestanden aus vier Klassen mit 4 Jahreskursen und nahmen die Schüler mit vollendetem 10. Lebensjahre auf. Das Latein war fakultativ.

Die Erweiterung des Lehrplanes durch Hinzufügung neuer Klassen machte sich mit der Zeit notwendig, konnte aber nur in den größeren Städten durchgeführt werden. Man gelangte endlich zu einer lateinlosen Realschule mit sechs Klassen, die die Schüler nach dem 10. Lebensjahr aufnahm und sie nach dem 16. Lebensjahr entließ; diese Schulen entsprechen siebenklassigen Realschulen da, wo die Schüler schon mit dem 9. Lebensjahre in die Schule eintreten. In großen Städten haben diese lateinlosen Realschulen bei der Bürgerschaft die günstigste Aufnahme gefunden und sind hier jenen Schulen vorzuziehen, die den Bildungsabschluß schon nach dem 15. Jahre suchen. Der Stundenplan einer lateinlosen Realschule in Hessen (vom Jahre 1884) hat folgende Einrichtung:

	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2
Deutsch	6	5	4	3
Französisch	5	4	5	4
Englisch	—	—	3	3
Arithmetik	4	4	—	—
Formenlehre mit Zeichnen	3	2	—	—
Mathematik	—	—	6	6
Physik	—	—	—	2
Zoologie	—	3	—	—
Botanik	—	—	2	—
Mineralogie und Chemie	—	—	—	3
Geographie und Geschichte	3	3	5	4
Zeichnen	—	3	3	3
Schreiben	4	3	2	—
Buchhalten und Kalligraphie	—	—	—	2
Summa	28	29	32	32

Statistisches.

Preußen. Offizielle Data:

1890 Realgymnasien und Realprogymnasien 172 mit 34465 Schülern,
Lateinlose Realschulen 60 mit 19893 Schülern.

Winter 1898/99 Realgymnasien 79 und Realprogymnasien 26, zusammen 105 mit 23515 Schülern,
Oberrealschulen 30 und Realschulen 123, zusammen 153 mit 39303 Schülern.

Deutschland. 1. Offizielle Data für 1890 (bei Rethwisch):

	Realgymnasien und Realprogymnasien	Schüler	Lateinlose Realschulen	Schüler
Preußen	172	34465	60	19893
Bayern	4	452	60	10958
Sachsen	10	3136	29	5062
Württemberg	6	1788	9	2371
Baden	26	3381	6	2613
Hessen	4	1083	14	3292
Mecklenburg-Schwerin	9	1407	2	572
Großh.-Sachsen	2	516	4	555
Mecklenburg-Strelitz	2	214	—	—
Oldenburg	—	—	2	490
Braunschweig	1	338	7	1562
Sachsen-Meiningen	2	319	1	203
Sachsen-Altenburg	1	193	1	105
Sachsen-Koburg	1	251	—	—
Sachsen-Gotha	1	91	1	422
Anhalt	8	463	1	193
Schwarzburg-Rudolstadt	3	229	—	—
Schwarzburg-Sondershausen	2	360	—	—
Waldeck	1	100	—	—
Reuß ä. L.	1	37	—	—
Reuß j. L.	1	400	—	—
Schaumburg-Lippe	1	43	—	—
Lippe	1	41	—	—
Lübeck	1	118	2	587
Bremen	3	620	3	1245
Hamburg	2	718	13	3671
Elsaß-Lothringen	—	—	13	2513
	260	50763	228	56307

2.[1] Zahl der Anstalten nach dem Statistischen Jahrbuch von 1898:

	Realgymnasien	Realprogymnasien	Oberrealschulen	Realschulen
Preußen	112		29	83
Bayern	4	—	—	46
Sachsen	10	—	—	25
Württemberg	3	4	5	9
Baden	2	4	4	4
Hessen	3	—	—	14
Mecklenburg-Schwerin	6	6	—	—
Die anderen Staaten	12	—	6	22
	166		44	203
			247	

3. Nach dem Statistischen Jahrbuch für 1898: Angabe der Schülerzahlen von Anstalten:

	Realgymnasien	Schüler	Realprogymnasien	Schüler	Oberrealschulen	Schüler	Realschulen	Schüler
Preußen	64	22 611	33	4057	29	12 286	83	22 175
Bayern	4	750	—	—	—	—	43	11 954
Sachsen	10	3 692	—	—	—	—	25	7 559
Württemberg	3	1 582	4	622	5	2 553	9	2 164
Baden	2	986	2	288	4	2 434	4	1 395
Hessen	3	1 175	—	—	—	—	9	1 668
Mecklenburg-Schwerin	5	1 060	4	800	—	—	—	—
Die anderen Staaten	15	3 356	—	—	6	2 165	20	4 455
	106	35 262	39	5767	44	19 438	194	49 361
	145 mit 41 029 Schülern				238 mit 68 799 Schülern			

[1] Es ist selbstverständlich, daß diese Zusammenstellungen in ihrer Lückenhaftigkeit keinen Anspruch auf ein exaktes Bild machen.

4. Nach dem Statistischen Jahrbuch für 1898: Angabe der **Etats** für folgende Anstaltszahlen:

	Realgymnasien	Mark	Realprogymnasien	Mark	Oberrealschulen	Mark	Realschulen	Mark
Preußen	41		29	4 892 604	22	2 231 127	55	3 251 0[illegible]
Bayern	1	56 000	—	—	—	—	34	1 666 77[illegible]
Sachsen	10	1 035 777	—	—	—	—	18	1 029 264
Württemberg	1	130 000	1	28 000	1	151 000	4	206 360
Baden	2	258 548	2	57 000	4	430 999	2	82 262
Hessen	—	—	—	—	—	—	6	271 184
Mecklenburg-Schwerin	—	—	1	22 000	—	—	—	—
Die anderen Staaten	8	534 184	—	—	2	200 500	10	499 400
	63	2 014 509	33	107 000	29	3 513 826	129	7 006 833
		+ 4 892 604						

Also 96 Anstalten mit Latein 7014113 M., 158 lateinlose 10520659 M.

Das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899.

Litteratur. L. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich mit einer Geschichte der Pariser Universität. Breslau 1848. (Vorwort von 1847, ein zweites nach der Februarrevolution, 24. April 1848.) — A. Beer und Fr. Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Kulturstaaten Europas. Wien 1867. (Bd. 1: Frankreich und Österreich). — M. Bréal, Quelques Mots sur l'instruction publique en France. 2. éd. Paris 1872. — L. Honri, Les Ecoles sous l'empire et la restauration. Paris 1873. — G. Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. Paris 1880. 2 Bde. 2. éd. — Fr. Bonillor, L'Université sous M. Ferry. Paris 1880. — C. Hippeau, L'Instruction publique en France pendant la Révolution. Paris 1881. — A. Duruy, L'Instruction publique et la Révolution. Paris 1882. — E. Dreyfus-Brisac, L'Education nouvelle. Etudes de pédagogie comparée. Paris 1842. — G. Compayré, Condorcet. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Ed. nouv. Paris 1883. — M. Bréal, Excursions pédagogiques. 2. éd. Paris 1884. — M. A. Burdeau, La Réforme des lycées et l'enseignement libre. L'Ecole Monge. Paris 1885. — R. Frary, La Question du latin. Paris 1885. — J. Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886. — E. von Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich von Cl. Fleury bis Frau Necker de Saussure. Langensalza 1886. — L. Liard, L'Enseignement supérieur en France. 2 Vol. Paris 1888 s. (Ein Auszug davon: H. Schoen, Die französischen Hochschulen seit der Revolution. München 1896.) — O. Gréard, La Question des programmes dans l'enseignement secondaire. Paris 1884, in zweiter Bearbeitung enthalten in O. Gréard, Education et instruction. 4 Vol. Paris 1887. — A. Villemot, Etude sur l'organisation, le fonctionnement et les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes filles en France de 1879 à 1887. 2. éd. Paris 1887. — E. Allain, L'Oeuvre scolaire de la Révolution. Paris 1891. — F. Guillaume, Procès verbaux d'Instruction publique de la Convention nationale. 2 Vol. Paris 1891 s. — E. Lavisse, A propos de nos écoles. Paris 1895. — B. Heinzig, Das französische Lyceum sonst und jetzt. Jahn-Fleckeisens Jahrb. 1896, Heft 1. — E. Stropéno, Artikel Frankreich in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. II, 2. München 1897. — L'Enquête sur l'enseignement secondaire. Rapports adressés à la commission parlementaire de l'enseignement. Paris 1899. — O. Mey, Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwickelung. 2. Aufl. Leipzig 1901. — Ferner die Artikel von Büchler in Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichtswesens. Bd. 2 (1878), von Guil-

Digitized by Google

laume und Maggiolo in Buissons Dictionnaire de pédagogie (1887), von Pinloche und Dorfeld in Wychgrams Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. — Programme. Neubauer, Der höhere allgemeine Schulunterricht in Frankreich. Realsch. Erfurt 1865. — Mann, Über das Unterrichtswesen in Frankreich. Friedr.-Gymn. Berlin 1866. — K. Laubert, Pädagogische Skizzen aus Frankreich I. Realgymn. Frankfurt a. O. 1890.

1. Die Erziehungspläne der Revolution.

Eine gedrängte Überſicht über die Entwickelung des höheren Unterrichts von 1790—1890 soll unseren Bericht über die pädagogische Geschichte Frankreichs abschließen.

Die Nationalversammlung hatte die alte Universität aufgehoben, nicht aus blinder Zerstörungsluſt, sondern in der klaren Einsicht, daß der Geist des neuen Bürgertums nur durch eine neue Erziehung begründet und erhalten werden könne. Doch stellten die Studienanstalten darum ihren Betrieb nicht sofort ein. Manchen derselben fingen die Schüler an zu mangeln; fast allen versagten nach und nach die Mittel. Einmal verlangte der Staat von ihnen ein Viertel ihrer regelmäßigen Einkünfte. Auch die Lehrer fehlten zum Teil, da man die Ordensmitglieder vom Unterricht ausgeschlossen hatte; eine Verfügung vom 17. August 1792 duldete sie noch als Privatpersonen (à titre individuel) und bis zur endgültigen Regelung des staatlichen Bildungswesens. Das Lycée Louis le Grand nannte sich nun Lycée Egalité. Als 1795 die écoles centrales geschaffen wurden, machte man aus ihm ein Internat für die Freischüler dieser Anstalten und gab ihm demgemäß den Namen Prytanée français. Später entstanden aus diesem vier Internate in Paris, Saint-Cyr, Saint-Germain und Compiègne. Nur die zweite dieser Anstalten behielt Namen und Bestimmung bei. 1808 verlegte man dann die 1803 gegründete Militärschule von Fontainebleau nach Saint-Cyr, während das Prytaneum von hier nach La Flèche kam und Prytané militaire-de-la Flèche genannt wurde. In einigen der ehemaligen Collèges lebten die Lehrer in Gemeinschaft weiter und erteilten Unterricht, wenn solcher verlangt wurde; aber die wohlhabenden Familien, die noch im Lande geblieben waren, zogen es vielfach vor, ihre Söhne zu Hause zu behalten. Wenn demnach die Revolution auch die höheren Studienanstalten nicht ganz vernichtet hat, so hat Daunou, von dem wir bald hören werden, doch recht, wenn er 1795 sagt, daß aller regelmäßige Unterricht aufgehört habe.

Aber das Interesse für die Einrichtung eines nationalen Bildungswesens war, seit La Chalotais die Grundlinien eines solchen gezogen hatte, nicht mehr verschwunden. Jetzt kamen Vorschläge von allen Seiten. Jean Claude François Daunou, der Professor der Philosophie bei den Oratorianern gewesen war und den wir späterhin bei den wichtigsten Organisationsarbeiten auf dem Gebiete der

öffentlichen Erziehung beteiligt sehen werden, legte schon 1790 ein Projekt vor, das auf rousseauischen Gedanken aufgebaut war. Auch sein Ordensgenosse Paris ließ sich in ähnlicher Weise vernehmen. Eine Schrift des Naturforschers La Cépède aus dem nämlichen Jahre entwirft einen Studienplan nach dem Standpunkte der Nützlichkeit der Bildungsfächer für die größeren und kleineren Gesellschaftskreise. Auch die weibliche Erziehung ist dabei nicht vergessen. Realien und moderne Sprachen sind sehr bevorzugt, die klassischen auf den kleinsten Raum zusammengedrängt. Der philanthropische und symbolistische Zug, den wir in unserem früheren Bericht dargestellt haben, zeigt sich mehr oder weniger in allen diesen Vorschlägen: die Einrichtung nationaler Schulfeste gilt von jetzt ab als ein selbstverständlicher Teil des nationalen Erziehungsprogrammes.[1] Vor allem aber zeichnet diese Entwürfe aus die Rücksicht auf die ganze Nation; die alte Universität diente nur den oberen Gesellschaftsschichten. Mirabeau auch spricht sich über Nationalerziehung aus; aber seine Vorschläge sind nicht so umfassend. Er will in jedem Departement eine höhere Lehranstalt und in Paris ein Lycée national haben; letzteres wäre eine Universität im modernen Sinne gewesen.

Die Konstituierende Nationalversammlung beschloß 1791 die Einrichtung eines „allen Bürgern gemeinsamen und hinsichtlich der allen unentbehrlichen Bildungsfächer unentgeltlichen Unterrichts". Der Bischof und nachmalige Diplomat Talleyrand-Périgord legte als Berichterstatter der zu diesem Zwecke eingesetzten Kommission im September einen Plan vor, der höchst bemerkenswert, aber jedenfalls nicht ganz ihm zu verdanken ist.[2] „Die Verfassung", sagt Talleyrand, „ist geschaffen; die Erziehung muß als erhaltender und belebender Teil ihr zur Seite treten." Ihr Zweck ist, „den Menschen zu vervollkommnen in allen Lebensaltern und aus der Aufklärung, der Erfahrung, ja selbst aus den Irrtümern der vorhergegangenen Geschlechter Nutzen zu ziehen für die einzelnen und die ganze Gesellschaft". Die Erziehung muß für alle sein, und alle müssen erziehen dürfen, weil die Konkurrenz die Kraft weckt; sie muß jedem geben, was er für die Ausbildung seines Geistes bedarf; sie muß aber auch alle Lebensalter und beide Geschlechter berücksichtigen. Auch alle menschlichen Fähigkeiten muß sie zu bilden suchen, die leiblichen wie die geistigen, die Einbildungskraft, das Gedächtnis und die Vernunft. Die Nützlichkeitsrücksicht, die diesen wie die nachfolgenden Erziehungsprojekte kennzeichnet, spricht sich besonders deutlich aus in der Anweisung für die Bildung der Geistlichen, welche in Religion und Evangelium nur die Vollendung

[1] S. einen Aufsatz über La Cépède in der Revue internat. de l'enseign. 1883, VI, S. 1192 ff. und unseren Bericht im 4. Bd. dieses Werkes S. 610 (D'Hupay).

[2] Man hat früher Talleyrands Sekretär Borge-Desrenaudes für den Urheber des Projekts gehalten. In den vor einigen Jahren erschienenen Denkwürdigkeiten Talleyrands sagt dieser, daß er für seine Arbeit „die unterrichtetsten, weisesten und angesehensten Männer jener Zeit beraten habe, in welcher Lagrange, Lavoisier, Laplace, Monge, Condorcet, Vicq d'Azir, Laharpe lebten".

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

der Moral sehen, den alten Schutt, den die Sekten aufgehäuft, aus dem Wege räumen und wegen der Stellung, die sie später einnehmen werden, auch im Feldmessen, in der Heilkunde und den praktischen Seiten der Rechtslehre unterrichtet werden müssen (vgl. die deutsche Aufklärung Gesch. der Erz. IV, 2, S. 11). Sie sollen auf der Kanzel auch nur vom Nützlichen predigen, und eine Predigt gegen das Staatswohl soll ihnen als ein schweres Verbrechen angerechnet werden. Talleyrand verlangt drei Arten von Schulen: 1. Gemeindeschulen, écoles primaires, für Kinder vom sechsten oder siebenten Lebensjahr an, ohne Schulzwang; 2. Distriktsschulen, den bisherigen Collèges entsprechend, mit Unterricht in den klassischen Sprachen, „welche die größten Reichtümer für den menschlichen Geist in sich schließen"; 3. Departementsschulen, d. i. Berufsschulen (écoles spéciales) a) für Theologie, b) für Medizin (in Paris, Montpellier, Bordeaux und Straßburg), c) Rechtsschulen, d) Militärschulen. Dazu soll ein Institut national kommen, das an Stelle der Akademien und des Collège de France treten und in zehn Klassen alle Gebiete der Wissenschaft, Litteratur und Kunst behandeln soll. In jedem Departement soll ferner eine Schule eingerichtet werden für diejenigen Mädchen, die zu Hause nicht erzogen werden können. Eine Zentralschulbehörde wird von Paris aus das gesamte Bildungswesen überwachen. Der Unterricht ist ganz frei; doch soll jede Privatschule sich der Behörde anzeigen und ihr Programm veröffentlichen.

Talleyrands Bericht kam nicht zur Verhandlung; die Versammlung verfügte das Fortbestehen der vorhandenen Einrichtungen. Im Oktober übernahm die Gesetzgebende Versammlung ihr Amt. Sie setzte bald einen Erziehungsausschuß ein, dem La Cépède, Carnot, Condorcet, Arbogast, Romme u. a. angehörten. Am 20. April legte Condorcet einen Entwurf vor, der die Grundlage aller folgenden Organisationsarbeiten der Republik wurde. Der Plan wurde gedruckt und verteilt; der ausgebrochene Krieg verhinderte eine ordentliche Beratung.

Condorcet gliedert die Nationalerziehung fünffach. Er verlangt 1. Gemeindeschulen, écoles primaires, eine auf jede Ortschaft von 400 Einwohnern; 2. écoles secondaires, eine in jedem Distrikt und in jeder Stadt von 4000 Einwohnern; 3. instituts, den Collèges entsprechend, eines in jedem Departement mit vier nebeneinander herlaufenden Klassen: Mathematik und Physik — Moral und Politik — Anwendung der Wissenschaften auf die Kunst — Litteratur und schöne Künste; 4. lycées, im ganzen neun, an Stelle der Universitäten; 5. die Société nationale des sciences et des arts. Die letztere überwacht und leitet den ganzen Unterricht, in den die Regierung nicht eingreifen darf. Condorcet will einen selbständigen Bildungskörper schaffen, der auch für seinen Nachwuchs sorgt, indem jede höhere Schule die Lehrer für die nächst niedere ausbildet. Aller Unterricht ist unentgeltlich; er würde sonst wieder das Vorrecht der Begüterten werden. Condorcet ist der bedeutendste von den offiziellen Pädagogen der Revolutionszeit. Er sucht ins Werk zu setzen, was seit La Chalotais und Rousseau der Traum der Weltver-

besserer war, eine nationale Erziehung, welche die Ungleichheit unter den Menschen aufhebt. Damit hängt es auch zusammen, daß er den Sachunterricht weit über den Sprachunterricht stellt und daß er den Religionsunterricht durch einen nicht konfessionellen Moralunterricht ersetzt.

Der Konvent setzte ebenfalls bald eine Unterrichtskommission ein, die nichts Besseres thun konnte als auf Condorcet zurückzugreifen (Oktober 1792). Lanthenas, ein Arzt und Girondist, berichtete; aber Marat trat dazwischen, da es dringendere äußere Sorgen gebe. Man hielt es jetzt auch für zweckmäßiger, erst den allgemeinen Volksunterricht zu ordnen. Romme legte wieder einen Gesamterziehungsplan vor; Rabaud Saint-Etienne berichtete über Nationalfeste, Arbogast über elementare Unterrichtsbücher. Als noch Bancal ein zweigliedriges Unterrichtswesen empfahl, beschloß man Condorcets Projekt bezüglich des Primärunterrichtes zur Ausführung zu bringen (Mai 1793), wie es Barère im Namen des Wohlfahrtsausschusses verlangte.

Im Juni 1793 trat Joseph Lacanal, der seit der Revolution sich Lakanal schrieb, mit einem umfassenden Organisationsplan hervor, der nur auf 1000 Einwohner eine Volksschule rechnete.[1] Man schätzte die Kosten dieser Einrichtung auf 64 Millionen Franken; Lakanal meinte aber, man könnte billiger wegkommen, da man nicht jedesmal genau auf 1000 Einwohner eine Schule einzurichten brauche. Sein Plan kam aber ebensowenig zur Durchführung als der des Marquis Lepelletier de Saint-Fargeau, den nach dem gewaltsamen Tode seines Urhebers Robespierre vorgelegt hatte. Condorcets Gedanken schimmern durch in diesem Entwurfe; aber das Ganze ist eine excentrische Schwärmerei. Lepelletier verlangte, daß der Staat alle Knaben von 5—12, alle Mädchen von 5—11 Jahren auf seine Kosten unterhalte und erziehe; die Mittel dafür hätten die Wohlhabenden aufzubringen; einiges sollte auch durch die Arbeit der Kinder gewonnen werden. Die Erziehungspläne mehrten sich nun so, daß eine Kommission zur Prüfung derselben eingesetzt werden mußte. Romme berichtete wieder über die Organisation der Elementarschule, die durch Verfügungen vom 26., 28. und 30. Oktober 1793 geregelt wurde. Die letzteren erfuhren infolge eines Entwurfes von Bouquier noch einige Änderungen. Der Unterricht war nach diesen Bestimmungen obligatorisch; aber es stand jedermann frei, eine Unterrichtsthätigkeit auszuüben. In den nicht französisch redenden Landesteilen mußten Lehrer des Französischen angestellt werden.

Im Jahre 1794 wandte sich die Sorge der Unterrichtskommission auch dem höheren Schulwesen zu. Lakanal schlug wie vor ihm Bancal die Errichtung von Ecoles centrales vor, höhere Schulen für Begabtere, die in Naturwissenschaften, Medizin, Litteratur, Ackerbau, Handel, Gewerben, Mathematik und Zeichnen Unterricht erteilen sollten. Am 25. Februar 1795 wurde der Entwurf angenommen.

[1] Sieyès und Daunou waren seine Mitarbeiter.

Eine Zentralschule sollte auf 300000 Einwohner kommen. Eine spätere Verordnung bestimmte fünf derselben, von denen aber nur drei ins Leben traten, für Paris, 96 für die Provinz.

Barère beantragte die Gründung der Ecole polytechnique zur Heranbildung von Zivil- und Militäringenieuren. Im November 1794 wurde sie eröffnet unter dem Namen einer Ecole centrale des travaux publics. Napoleon gab auch dieser Anstalt eine militärische Organisation, weshalb sie heute noch unter dem Kriegsministerium steht.

Die Ecole de Mars, eine Feldlagerschule, wurde im Juni 1794 ins Leben gerufen, aber bald wieder aufgelöst. Das Conservatoire des arts et métiers wurde im September dieses Jahres gestiftet. Merkwürdig ist, daß die Ecole normale supérieure, welche am 30. Oktober 1794 geschaffen wurde, um Lehrer heranzubilden, die dann in der Provinz kleinere Seminare einrichten sollten, sich nur mit Mühe behaupten konnte. Sie bestand zunächst nur zwei Jahre lang. Im Jahre 1808 wieder ins Leben gerufen mit einer zweckmäßigeren Organisation für drei Jahreskurse, von denen der dritte der methodischen Ausbildung gewidmet war, fiel sie dem kleinlichen Geist der Restaurationszeit zum Opfer (1822), um erst unter der Julieregierung wieder zu erstehen. Endlich wurden 1794 Ecoles de santé eröffnet zu Paris, Montpellier und Straßburg.

Gegen Ende 1794 dachte man an die Durchführung des Lakanalschen Planes: auf je 1000 Einwohner sollte eine Schule errichtet werden, die Lehrer sollten 1200, die Lehrerinnen 1000 Franken Besoldung erhalten und der Schulzwang wieder abgestellt werden; aber die Ausführung gelang nicht. Man beschränkte sich endlich auf das Allernotwendigste, und so kam das Gesetz vom 25. Oktober 1795 (3. Brumaire an IV) zu stande, das einen wesentlichen Rückschritt bedeutet, aber doch für einige Zeit eine ruhigere Entwickelung des Bildungswesens sicherte. Der schon genannte Daunou, nach Condorcet der geistreichste Erziehungspolitiker dieser Zeit, ist der Urheber dieser Organisation. Sie bestimmt, daß in jedem Kanton eine Elementarschule zu errichten sei; der Unterricht ist jetzt nicht mehr unentgeltlich, und der Lehrer erhält vom Staate nur die Wohnung oder ein Wohnungsgeld, außerdem von jedem Schüler ein bestimmtes Schulgeld, das die Gemeinde jedoch einem Viertel der Schüler erlassen darf. Auch der Lehrplan wird eingeschränkt auf Lesen, Schreiben, Rechnen und die Anfangsgründe der republikanischen Moral; Geschichte und Geographie werden ausgeschlossen. Als zweite Unterrichtsstufe gelten die Ecoles centrales, welche eine Abteilung für Sprachen, alte und, wenn die Departementalbehörde es gut findet, auch neue, eine für Realunterricht und eine dritte für allgemeine Grammatik, Litteratur, Geschichte und Gesetzgebung enthalten. Es folgen dann Ecoles spéciales für Astronomie, Geometrie und Mechanik, Naturgeschichte und Medizin, Tierarzneikunde, ländliche Ökonomie, Altertümer, politische Wissenschaften, Künste. Auch für den Blinden- und Taubstummenunterricht

Digitized by Google

soll gesorgt werden. An Stelle der sechs Akademien tritt das **Nationalinstitut für Wissenschaften und Künste** mit drei Abteilungen: 1. Naturwissenschaften und Mathematik; 2. Moral und Politik; 3. Litteratur und schöne Künste.

Unter dem **Direktorium** ist für den Unterricht nichts Nennenswertes geschehen. Ein Versuch der Royalisten, das Schulwesen in die früheren Bahnen zurückzuführen, wurde durch die Verfassungsänderung vereitelt, welche das **Konsulat** ins Leben rief. Die Schulen gediehen nicht; den Lehrern gelang es oft kaum, das Schulgeld einzubringen. Unter dem Konsulat zeigt sich vielfach eine Rückkehr zu früheren Verhältnissen. Zunächst interessiert das erste Auftreten der später so viel behandelten Bifurkation im Prytaneum (1801). Eine gemeinsame Unterstufe mit Anfängen des Latein war für neun- bis zwölfjährige Schüler bestimmt; auf sie folgte auf der einen Seite eine Section civile mit zwei Humanitätsklassen, in deren zweiter das Griechische beginnt, einer Rhétorique und einer Philosophie, auf der anderen eine Section militaire, welche in drei Jahren abgesonderten Unterricht in Mathematik, Physik, Astronomie und Chemie erteilte, während Schreiben, Zeichnen, Deutsch, Englisch, Fechten und Tanzen in beiden Sektionen gemeinsam gelehrt wurde. Ein Gesetz vom 1. Mai 1802 gab Anordnungen über das gesamte Erziehungswesen. Die Volksschulen (écoles municipales) werden nun ganz als Unternehmungen der Gemeinden betrachtet. Die Ecoles secondaires, welche Latein und Französisch, Geographie, Geschichte und Mathematik lehren, werden von Gemeinden oder Privaten unterhalten. Der Staat unterhält 30 Lyceen mit humanistischem und realistischem Unterricht, an welchen er 6400 Freistellen vergiebt. Da der Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten fehlte, wurde 1802 verfügt, daß an jedem Lyceum für denselben ein geistlicher Lehrer, der Aumônier, angestellt werde. Das Programm der Lyceen ist höchst eigentümlich. Das Griechische fehlt; Lateinisch, Rechnen und Geschichte werden in sechs halbjährigen Klassen gelehrt, worauf zwei Jahreskurse für französische und lateinische Litteratur folgen. Daneben geht realistischer Spezialunterricht einher, der die Absolvierung der ersten beiden humanistischen Kurse voraussetzt und mit zweijährigem Unterricht in höherer Mathematik endet (mathématiques transcendantes). Dem letzteren entsprach von 1809 an eine philosophische Klasse auf der humanistischen Seite. Dies ist die rohe Form, welche das französische Gymnasium bis zur vollständigen Trennung des realistischen und des humanistischen Lehrprogramms in den verschiedensten, nicht immer zweckmäßigen Modifikationen durchführt. 1802 wurde das alte Lycée Louis-le-Grand wieder eröffnet, 1803 die Lycées Henri quatre, Charlemagne und Condorcet. Man hatte aber Mühe, die Internate wieder zu füllen; ein kaiserliches Reskript vom 18. Januar 1811 verbot darum den Lehrern, selbst Pensionäre aufzunehmen. 1812 sollten vier neue Collèges errichtet werden; aber der Krieg hinderte die Ausführung. Das berühmte Lycée d'Harcourt war unter diesen; es trat aber erst 1820 wieder in Wirksamkeit und hieß seitdem Lycée Saint-Louis.

1804 wurden in Paris auch die medizinische und die juristische Fakultät wieder aufgerichtet, letztere zunächst unter dem Namen einer Académie de législation, und die Ecole de pharmacie geschaffen. Es war in dem Jahre, in welchem Napoleon sich die Kaiserkrone aufgesetzt hat.

2. Die Université de France bis zur Februarrevolution.

„Solange man", sagte der Kaiser, „nicht schon in der Kindheit lernen wird, ob man Republikaner oder Monarchist, Katholik oder Atheist sein soll, wird der Staat keine Nation darstellen." Die Folgerung, die er daraus zog, war die, daß der Staat das ganze Unterrichtswesen in seine Hand nehmen müsse. Daß man dabei nicht mehr, wie in den Zeiten der Revolution, an einen allgemeinen Volksunterricht dachte, sondern zuerst die Bildung der höheren Stände ins Auge faßte, widerspricht dieser Anschauung nicht. Indem Napoleon sich anschickte, eine Organisation für die Pflege „der Grundsätze der Moral und der Politik" im ganzen Lande ins Leben zu rufen, war er gewiß nicht, wie man früher gesagt, von dem Beispiel der Turiner Universität geleitet; er dachte vielmehr an den ungeheuren Einfluß, den früher die religiösen Gesellschaften in der Erziehung ausgeübt hatten, ein Einfluß, den sich der Staat oder vielmehr der Monarch sichern mußte, wenn er über die Bürger so unumschränkt gebieten wollte, wie der Feldherr über sein Heer. So faßte der Kaiser das gesamte öffentliche Bildungswesen, die staatlichen Bildungsanstalten samt den Verwaltungsbehörden derselben, zusammen zu einem großartigen, das ganze Land umfassenden Institut, dem er den Namen der Université de France gab. Die äußeren Formen derselben sind militärisch, wie noch heute die Schüler der französischen Gymnasien durch Trommelwirbel in die Klassen gerufen werden; sie entbehrten aber im Anfang auch des geistlichen Anstrichs nicht: man verlangte, daß die Lehrer der Lyceen ehelos seien.

Ein Gesetz vom 10. Mai 1806 zieht die Grundlinien der neuen Einrichtung: „unter dem Namen Kaiserliche Universität soll eine Körperschaft gebildet werden, welche mit dem öffentlichen Unterricht und mit der Erziehung im ganzen Reich ausschließlich beauftragt ist — die Mitglieder des Lehrkörpers haben besondere Verpflichtungen für eine bestimmte Zeit einzugehen — die Organisation des Lehrkörpers soll der gesetzgebenden Versammlung in Form eines Gesetzes in der Sitzung von 1810 vorgelegt werden." Die letztere Bestimmung ist nicht ausgeführt worden; die Universität erhielt vielmehr ihre Einrichtung durch kaiserliche Dekrete im Jahr 1808. Dem Geiste der neuen Schöpfung entsprach es nicht, daß gewisse höhere Fachschulen wie die polytechnische und die Bauschule der Universität nicht unterstellt waren und daß Privatschulen, wenn sie nur nicht den vollen Umfang der Staatsschulen anstrebten, wenigstens geduldet wurden; aber im ganzen wurde die straffe

Zentralisation, die der Kaiser beabsichtigte, durchgeführt. Mit derselben war aber zugleich das individuelle Leben, welches die einzelnen Unterrichtsanstalten in früheren Zeiten entwickelt hatten, von vornherein unterbunden. Jede Anstalt stand unter dem unmittelbaren Befehl der höchsten Unterrichtsbehörde; aber die fruchtbaren Beziehungen freierer Art, welche die eine zur anderen früher unterhalten hatte, hörten mehr und mehr auf. So gab es jetzt an den ehemaligen Universitätssitzen nur noch Fakultäten, welche unter sich und mit den gleichnamigen Fakultäten an anderen Orten in keiner Verbindung mehr standen. Daß die Lyceen an die Fakultäten gebunden blieben, war unter diesen Verhältnissen kein Vorzug für sie. Nur für die Verwaltung wurden örtliche Kreise geschieden, indem man die sämtlichen Bildungsanstalten eines oder mehrerer Departements zu einer Académie zusammenfaßte, die aber reine Verwaltungsbehörde ist. Fontanes, der erste Grand-maître der Universität, meinte, wenn die Gesellschaft beruhigt in der alten Tradition fortlebte, wäre eine so gewaltsame Zentralisierung der ganzen Erziehung im Lande unmöglich, aber am Tage nach einer Staatsumwälzung bedürfe man straffer Organisationen. Darüber klagte man nun aber auch überall; viele Eltern hatten die Empfindung, daß der Staat ihnen die Söhne raube. Dabei kann es nicht auffallen, daß das Interesse für pädagogische Dinge, welches im 18. Jahrhundert die hervorragendsten Geister des Landes in Anspruch genommen hatte, nun ganz nachläßt und erst nach dem Falle des zweiten Kaiserreichs wieder erwacht.[1]

Der Großmeister (Grand-maître) leitet die Universität im Namen des Kaisers. Er hat dafür zu sorgen, daß sie den Fortschritten der Wissenschaft folge. Von den Mitgliedern des Unterrichtskörpers wird monarchische Gesinnung und das Bekenntnis zum katholischen Glauben verlangt. Sie tragen als Amtskleid eine schwarze Toga mit gesticktem blauen Palmzweig auf der linken Brust und sind, wie die Schüler der Rhétorique, welche den großen Ehrenpreis gewonnen haben, vom Militärdienst befreit. Die Lehrer der höheren Schulen haben nach dreißigjähriger Dienstzeit das Recht der Altersversorgung. Eine beratende Behörde neben dem Großmeister ist der Conseil de l'Université (Conseil royal de l'Instruction publique in der Königszeit). Der Großmeister ernennt die Rektoren der Akademien, deren es 27 waren.[2] Diese haben einen Conseil de l'Académie neben sich und schicken Inspektoren in ihrem Bezirk herum. Die persönlichen Angelegenheiten entscheidet der Großmeister selbständig; Dinge, welche den Studienbetrieb betreffen, legt er seinem Studienrat vor. Die Universitätsgrade bedürfen

[1] Noch Lavisse sagt (S. 246 seines 1895 erschienenen Buches A propos de nos écoles): Nous avons oublié l'éducation; elle occupe si peu d'esprits que toute notre littérature sur l'éducation se réduit à quelques livres, à des articles, à des discours presque toujours insuffisants et médiocres.

[2] Seit 1860 bestehen 17 Akademiebezirke. Nachher ist Straßburg weggefallen, aber Algier hinzugekommen.

seiner Bestätigung. Der Studienrat besteht aus 30 Mitgliedern, von denen ein Teil auf Lebenszeit gewählt ist. Ein Kanzler steht der Verwaltung der Universität vor, ein Schatzmeister (trésorier) führt die finanziellen Geschäfte. In späteren Zeiten teilte sich der Studienrat in einzelne Sektionen, welche ihre Geschäfte an einzelne Decernenten vergaben, so daß auch in der obersten Studienbehörde der Zusammenhang sich lockerte.

Die Universität zerfällt nach den wissenschaftlichen Inhalten, die sie zu bearbeiten hat, in fünf Fakultäten, die theologische, die juristische, die medizinische, die Faculté des sciences (exakte Wissenschaften) und die Faculté des lettres (schöne Wissenschaften). Die beiden letzteren bestanden in jedem Akademiebezirk; theologische Fakultäten gab es acht (sechs katholische, zwei protestantische), medizinische drei, juristische zwölf. Dabei sind die eroberten Länder inbegriffen. Nach den Fakultäten kamen in der Rangordnung die (kaiserlichen) Lyceen oder (königlichen) Kollegien, dann die Kollegien der Gemeinden, hierauf die höheren Privatschulen, endlich die Pensionen oder niederen Privatschulen und die Elementarschulen. Dazu traten später noch die „kleinen Seminare“, in welchen zukünftige Studierende der Theologie für die großen Seminare vorbereitet werden.

Eine Verordnung vom 19. September 1809 bestimmt den Lehrplan der Lyceen: auf zwei Jahre „Grammatik“, in deren erstem das Lateinische, in deren zweitem das Griechische beginnt, folgen zwei Jahre d'humanité, hierauf die Rhétorique und dann in Bifurkation eine Klasse Philosophie oder höhere Mathematik. Dieser Lehrplan wurde 1812 auch auf die Collèges angewendet. In jener Zeit entwickelten die höheren Unterrichtsanstalten eine sehr ersprießliche Wirksamkeit. Während man aber bestrebt war, in ihnen einen kaiserlichen Patriotismus durch äußere Mittel anzufachen, drang auch in sie die liberalere Regung der Zeit ein, welche dem kaiserlichen Regiment im Verborgenen entgegenarbeitete. Die letzten Jahre des Kaisertums entvölkerten jedoch die Universität zu Gunsten der Armee. Unter Ludwig XVIII. sah man in der Schöpfung Napoleons „ein Denkmal des Hasses des Tyrannen gegen die zukünftigen Geschlechter“. (Worte von La Mennaie, De l'université impériale. 1814.) Die Regierung dachte nun selbst an eine Änderung der Universitätsverfassung. Die beabsichtigte Errichtung von 17 Provinzialuniversitäten, den 17 alten Provinzen entsprechend, konnte zwar nicht durchgesetzt werden; aber an Stelle des Großmeisters und des Studienrates wurde eine Kommission von fünf, später sieben Mitgliedern gesetzt, die von 1820 an den Titel eines Conseil royal de l'instruction publique führte und dem Ministerium des Innern unterstellt wurde. Der neue Unterrichtsrat entfaltete eine ziemlich energische Thätigkeit, der nur die Einheitlichkeit fehlte; denn die einzelnen Mitglieder verwalteten die ihnen zugewiesenen Decernate, ohne Fühlung mit ihren Kollegen zu nehmen.

1822 wurde die Würde des Großmeisters wieder hergestellt. Der Bischof Frayssinous bekleidete sie als Staatssekretär für die Abteilung der geistlichen

Angelegenheiten und den öffentlichen Unterricht. Der Großmeister wurde bald darauf Minister des öffentlichen Unterrichts und der Kulte. Auch die Unterrichtskommission wurde wieder mehr in der früheren Art organisiert, zugleich aber den Bischöfen die Aufsicht über die Collèges hinsichtlich aller religiösen Angelegenheiten übertragen. Die Bischöfe ernannten jetzt auch die Hälfte der Mitglieder der den Elementarunterricht beaufsichtigenden Ortsschulräte (Comités de surveillance). Die Aumôniers schalteten in den Lyceen nach Belieben in allen religiösen und disziplinären Angelegenheiten. War vorher die Universität ganz von der Gnade des Kaisers abhängig, so wurde sie jetzt einer noch viel bedenklicheren Doppelregierung unterworfen und der Kirche die Frage förmlich aufgenötigt, welche Rechte sie im Unterrichtswesen vom Staate oder dem Staate gegenüber beanspruchen wolle.

Es war die Zeit der romantischen Umkehr, die auch in Deutschland das frisch aufgeblühte Unterrichtswesen in immer engere Schranken zurückwies. Damals wurden Cousin und Guizot von ihren Lehrstühlen entfernt. Eine Société des bonnes études, des bonnes lettres, des bons livres wirkte unter klerikaler Führung dem liberalen Geiste in der Universität entgegen, die schon 1814 in einem amtlichen Bericht ein Durcheinander, eine „unreine Mischung von Laien, Abtrünnigen, Deisten, Ungläubigen und Bankrottierern" genannt worden war. 1816 war auch die Polytechnische Schule eine Zeit lang geschlossen worden, weil ein unruhiger Geist in ihr sich geregt hatte. Andere Anstalten in Paris und in der Provinz traf aus gleichen Gründen das gleiche Los. 1822 hob man die Ecole normale supérieure auf. Erst Martignac, der zur Zeit des juste milieu das ministère réparateur leitete, gebot dem immer bedenklicher werdenden Geiste der Reaktion Einhalt: 1828 wurde ein besonderes Unterrichtsministerium geschaffen, das zuerst der tüchtige, aber wenig feste A. F. H. Lefebvre de Vatimesnil bekleidete. Die abgesetzten Professoren erschienen wieder auf ihren Lehrstühlen; aber die reine Pflege der Wissenschaft gedieh in dieser innerlich unfreien Zeit nicht. Man erwartete von denen, die sie zu pflegen gehabt hätten, eher kunstreiche Vorträge, eine gewandte und anregende Sprache als eindringende Diskussionen schwieriger Materien, und was das sehr ungleiche Publikum in den Facultés de sciences et de lettres von den Professoren erwartete, suchten diese auch zu leisten. Seit dem Januar 1821 waren diesen Fakultäten die Räume der alten Sorbonne zur Verfügung gestellt, welche auch die Bureaux der Académie de Paris beherbergten.

1814 wurde der Lehrplan der Lyceen auf sieben Klassen und Jahre erstreckt. Lateinisch beginnt in der untersten Klasse, Mathematik erst in der zweiten; Naturgeschichte wird von der dritten an in einzelnen Stunden gelehrt. Charakteristisch für die Zeit ist, daß das Lateinsprechen wieder eingeführt, die Bisurkation aber wieder beseitigt wird; die Philosophie darf nur in lateinischer Sprache gelehrt werden. 1821 erhält das Lyceum acht Klassen und zwei philosophische Jahreskurse.

Schüler, welche keine Grade erwerben wollen, können von der dritten Klasse unmittelbar in die Philosophie übergehen. Das Lateinische fängt in der achten, das Griechische in der fünften Klasse an. Mathematik und Naturwissenschaften sind auf die Philosophieklassen verteilt. Von der vierten Klasse an werden neuere Sprachen fakultativ betrieben. Der mathematische Unterricht erfuhr bald eine gewisse Erweiterung; auch für den geschichtlichen und den geographischen wurde 1827 besser gesorgt. Auf Vatimesnil, obgleich er 1829 vom Unterrichtsministerium wieder zurückgetreten war, geht der Lehrplan von 1830 zurück. Er zählt wieder acht Klassen, deren oberste, wie üblich, Rhétorique heißt und auf welche die zwei philosophischen Jahre folgen. Er zeichnet sich aus durch Erweiterung und bessere Verteilung des realistischen Unterrichts. Dem entspricht es, daß das Lateinsprechen im Lyceum nun wieder abgeschafft wurde.

Frankreich sah von der Zeit Vatimesnils an eine Reihe hervorragender Unterrichtsminister, die aber den besten Teil ihrer Kraft in der Schulpolitik aufbrauchten. Die „Freiheit des Unterrichts" war fortab der Zankapfel, der bald von dieser, bald von jener Seite immer wieder aufgenommen wurde. In den höheren Schulen wurden Versuche gemacht, einen befriedigenden Ausgleich zwischen dem humanistischen und realistischen Unterricht zu finden. Das einzige ganz klare Ergebnis derselben war die Überbürdung mit Lehrstoff. 1831 war Camille de Montalivet Unterrichtsminister. Unter ihm berichtete der uns bekannte Daunou noch einmal über den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes; dabei äußerte er sich, das Ergebnis der seit 25 oder doch seit 15 Jahren durchgeführten Zentralisation des Unterrichtswesens sei, daß vielleicht zwei Drittel der 20—21jährigen jungen Leute beider Geschlechter weder lesen noch schreiben könnten. Auf Montalivet folgte Guizot, ein kluger, aber ehrsüchtiger und eigensinniger Mann. Mit der vom Könige in Aussicht gestellten Unterrichtsfreiheit suchte er sich abzufinden, wie er konnte. Sein Schulgesetz vom 28. Juni 1833 schuf eine erträgliche Ordnung. Auch für den Betrieb des Unterrichts an den niederen und höheren Schulen geschah manches unter ihm. Narcisse Achille Graf von Salvandy war sein Nachfolger. Nach kurzer Zeit ersetzte ihn der feingeistige, aber energielose Villemain und der auch in Deutschland durch seine Studienreisen bekannt gewordene Victor Cousin. Unter ihm erhielten die Lyceen einen neuen Lehrplan, der auf sieben Jahresklassen die zweijährige Philosophieklasse folgen läßt. Die frühere achte Klasse ist für Elementarunterricht bestimmt. Das Lateinische beginnt in der siebten, das Griechische in der sechsten Klasse. Die neueren Sprachen, die seit 1838 von der fünften Klasse an verbindlicher Lehrgegenstand waren, blieben es auch jetzt, wurden aber erst in der vierten begonnen. Mathematik, abgesehen vom Rechnen, das man in den untersten Klassen zu lehren pflegte, und Naturwissenschaften wurden jetzt der Philosophieklasse zugewiesen, im ersten Jahr mit Bifurkation, je nachdem die Schüler sich für die philosophische oder die eigentliche realistische Richtung entschlossen, im zweiten Jahr

als Mathématiques spéciales. Diese Einrichtung des realistischen Lehrplans hielt sich nicht lange. Nach einem Monat schon wurde für die vier oberen Lycealklassen mathematischer Vorbereitungsunterricht mit zwei Wochenstunden eingeführt, der indessen fakultativ war und von den Schülern ohne Rücksicht auf die Klasse, der sie im übrigen angehörten, besucht werden konnte.[1] Salvandy übernahm 1845 das Ministerium zum zweitenmal. Er stellte nun den alten Studienrat wieder her, der seit 1847 seine Mitglieder aus der Universität, dem Episkopat, der übrigen Geistlichkeit und aus den Lehrern der Privatanstalten erhielt. Er war wohl der verdienteste Unterrichtsminister, den Frankreich bis zur Februarrevolution gehabt hat; aber auch er war nicht im stande, der ängstlich überwachten und bureaukratisch eingeengten Universität inneres Leben zu geben. Eine Wohlthat war die unter dem 5. März 1847 beschlossene Einrichtung eines den drei oberen Lycealklassen zur Seite gehenden besonderen Realunterrichts (enseignement spécial). Schüler, welche die vierte Klasse des Lyceums durchgemacht, also der Regel nach vier Jahre Latein und drei Jahre Griechisch gelernt hatten, konnten nun die drei folgenden Jahre in der realistischen Nebenabteilung verbringen, in welcher Mathematik und Physik, Geographie und Geschichte, lebende Sprachen und Zeichnen und zwei Jahre hindurch noch Latein gelehrt wurde. Nach diesen drei Jahren konnten sie in die Mathématiques élémentaires übergehen, welche neben der Philosophie der humanistischen Seite herlief, oder in die Abteilung für höhere Mathematik (Mathématiques spéciales), je nach dem Grad der Ausbildung, die sie in den Realien erlangt hatten. In der humanistischen Abteilung blieb ein beschränkter, aber obligatorischer mathematischer Unterricht.

In dem Jahr, in welchem das Königtum aufhörte, bestanden in Frankreich 46 Collèges royaux (Lyceen), in Paris Louis-le-Grand, Henri IV, Saint-Louis und die Externate Bourbon und Charlemagne. Das Collège Rollin war Gemeindeanstalt, aber vollständig ausgebaut, das Collège Stanislas eine geistliche Privatanstalt. Jedes Collège hat drei Vorsteher, den Proviseur, den staatlichen Studiendirektor, den Censeur, der die äußere Ordnung und die Disziplin überwacht, wobei ihm der Aumônier zur Seite steht, und den Econome, der die Verpflegung und Verwaltung besorgt, an welch letzterer sich auch ein Beirat (Bureau d'administration) beteiligt, der aus Notabeln gewählt wird. Die Obliegenheiten der drei Vorsteher, die keinen Unterricht erteilen, sind aufs genaueste geregelt. Jeder Klasse steht ein ordentlicher Professor (professeur titulaire) vor. Parallelklassen werden durch Hilfslehrer verwaltet. Außerdem giebt es Fachlehrer für Geschichte und Mathematik, maîtres de langues für die modernen Fremdsprachen und maîtres des arts d'agrément für die Fertigkeiten. Im Internat ist für je 25 Zöglinge

[1] Die Folge dieser Einrichtung war, daß man vorübergehend eine Lateinklasse (die huitième) zusetzte, die mit der Einführung des enseignement spécial wieder wegfiel

ein maître d'études zur Beaufsichtigung und Leitung bei Anfertigung der Hausarbeiten angestellt. Das sind junge Leute, die das Baccalaureat bestanden haben und während dieses Dienstes im Collège sich für das höhere Lehrerexamen vorbereiten. Die nicht in der Anstalt wohnenden Schüler waren, um mit den Internen gleichen Schritt zu halten, genötigt, Privatunterricht zu nehmen. Aber auch die Internen ließen sich an vielen Anstalten von den Professoren Repetitionsstunden geben, die für die Lehrer eine wichtige Nebeneinnahme abwarfen. Die Unterrichtsverwaltung sah sich veranlaßt, eine genaue Überwachung dieser Nebenbeschäftigung anzuordnen.

Der Unterricht fängt am ersten Montag im Oktober an wie ehedem. Die großen Ferien am Ende des Schuljahrs dauern etwa zwei Monate. Der Donnerstag ist nach uralter Einrichtung ein zweiter Sonntag: am Morgen hält der Aumônier seinen Unterricht, es findet auch diese oder jene Lektion, die sonst nicht untergebracht werden kann, hier ihre Stelle, der Nachmittag aber ist frei. An diesem Tage sieht man die Schüler in großen Haufen und unter Aufsicht in ihren Uniformen von blauem Tuch mit gelben Knöpfen in der Stadt umherziehen. Täglich werden die beiden „großen Lektionen", jede zu zwei Stunden, gehalten, die eine in der Regel von 8—10, die andere „am Abend", d. i. von 2—4 oder 2½—4½. Manche Lehrpläne griffen über diese Zeiten hinaus. Der Lehrer teilt den Unterrichtsstoff mit und giebt die Aufgabe. Eigentliche Durcharbeitung des Stoffes in der Klasse findet auch heute noch kaum statt. Mit der Arbeitszeit beim maître d'études sind es über zehn Stunden, welche der Schüler an den eigentlichen Werktagen für die Schule verwenden muß. Diese Einrichtung bedingt eine fortwährende und gewaltige Anstachelung des Ehrgeizes, die vielleicht dem französischen Charakter an sich zusagt, die aber jedenfalls, Jahrhunderte hindurch geübt, die Wirkung haben muß, daß die gründliche Arbeit aus innerem Trieb und die prunklose, rein sachliche Hingabe an geistige Interessen an Wert verlieren muß. Man giebt „Punkte" für die häuslichen Arbeiten, halbjährliche und jährliche Preise; man versammelt die besten Schüler der Pariser Collèges und des von Versailles zum grand concours in der Sorbonne und teilt ihnen mit großartigem Gepränge Preise aus, die dem Preisträger auch in späterer Zeit noch gewisse Vorteile bringen; man züchtet in jeder Anstalt zukünftige Preisträger, deren allgemeine Ausbildung diesem Zwecke aufgeopfert wird; man sucht befähigte Schüler überallher unter Anbietung bedeutender Vorteile in die Anstalt zu bekommen, damit sie ihr durch Erringung eines Preises Ehre machen, und achtet zwar den „Schweif" der Anstalt oder Klasse, der keine Hoffnung solcher Art erregt, gering, läßt ihn aber doch von Klasse zu Klasse vorrücken. Noch verkehrter sind die Strafmittel, mit denen man Fleiß erzielen will, besonders die schriftlichen Strafarbeiten, wofür die unglaubliche Einrichtung bestand, daß der so Bestrafte erst wieder in der Klasse erscheinen durfte, wenn er sein Strafpensum abgeliefert hatte. Diese Einrichtungen haben sich so

eingelebt, daß sie auch heute, wo man mit allem Ernste nach erzieherischen Grundsätzen unterrichten will, noch nicht ganz überwunden sind.

Nach den Dekreten von 1808 erteilen die Fakultäten drei Grade: das Baccalaureat, das Lizenziat, das Doktorat. Das Baccalaureat bildet die Brücke zwischen dem Collège und der Fakultät. Es wurde im Anfang auf eine bloß mündliche Prüfung hin erteilt und war noch nicht die Vorbedingung für die höheren Berufsarten. Dies wurde es erst 1820, und seit dieser Zeit war die Prüfung auch strenger. Seit 1821 war die Zulassung an den Nachweis gebunden, daß der Kandidat die drei oberen Klassen besucht habe, deren Lehrprogramm der Prüfung zu Grunde gelegt wurde. Es gab seit jener Zeit bacheliers ès lettres, ès sciences mathématiques, ès sciences physiques et naturelles. Nach einem Reglement von 1840 bestand die Prüfung aus einem schriftlichen Teile, in welchem unter Klausur ein lateinischer Text ins Französische übersetzt wurde, aus einer schulmäßigen Erklärung einer griechischen, einer lateinischen und einer französischen Stelle und aus mündlicher Examination in Philosophie, Litteratur, Geschichte, Mathematik und Physik. Die Vorbereitung auf die Prüfung sah man als persönliche Angelegenheit der Kandidaten an, die unterdessen ihre Schularbeit vernachlässigten. Zahlreiche Manuels und Vorbereiter boten sich den Kandidaten an. In späteren Jahren hat man an dem Baccalaureat ebenso oft geändert als an den Lehrplänen, und aus den nämlichen Gründen: das Examen steht mit der Schularbeit in einem ganz lockeren Zusammenhang, und die Examinatoren, die meistens nicht den Collèges, sondern den Fakultäten entnommen waren, hielten es für ihre Pflicht, auf die Arbeit der ersteren gar keine Rücksicht zu nehmen. Im Baccalaureat sogar mehrmals durchzufallen galt nicht als Schande; aber die Unredlichen suchten durch die abgefeimtesten Betrügereien sich über dasselbe wegzuhelfen.

Der Concours d'agrégation erteilte die Wahlfähigkeit für Lehrer der höheren Schulen. 1810 wurden die verschiedenen Aggregationen eingeführt, eine in Mathematik, eine in Litteratur und eine in Grammatik. Seit 1830 wurde der Concours nur in Paris abgehalten und zwar für sechs verschiedene Fächer: 1. Physik, 2. Mathematik, 3. Naturwissenschaft, 4. höherer humanistischer Unterricht, 5. Geschichte und Geographie, 6. niederer grammatischer Unterricht. Man konnte die Prüfung zugleich für mehrere Fächer bestehen. Nach den Prüfungen unterschied man 1. Lehrer der Philosophie, der Rhetorik und der höheren Mathematik, denen im Range der älteste Lehrer der Geschichte gleichstand, 2. Lehrer der seconde und troisième, denen der zweite Geschichts- und der zweite Mathematiklehrer gleichgestellt wurde, 3. die Lehrer der unteren (Grammatik-)Klassen und die Hilfslehrer der Geschichte.

Von der Gründung der Ecole normale supérieure und ihrer Geschichte ist schon gesprochen worden. Sie hat im April 1895 ihre Jahrhundertfeier begangen. Im Anfang für die Ausbildung von Lehrern jeder Gattung bestimmt,

vermochte sie den zahlreich herbeiströmenden Aspiranten nicht einmal den nötigen Raum zu bieten. Sie wurde daher bald wieder geschlossen, um erst 1808 in der Form eines Pensionats wieder zu erstehen. Damals nahm sie 300 ehemalige Lyceisten auf, welche zwei Jahre lang den Unterricht der Fakultäten genossen. Unter Ludwig XVIII. wurde der Kurs dreijährig. Nach wechselvollen Schicksalen und zeitweiliger Auflösung erhielt sie im Dezember 1845 ihren heutigen Namen und siedelte aus dem Collège de Plessis 1847 in die schönen Räume der Rue d'Ulm über, wo sie aber auch nicht unangefochten blieb. Die dritte Republik erst schuf ihr eine beruhigte und im ganzen erfolgreiche Wirksamkeit. Der etwas ungezwungene Geist der Anstalt, der sie unter früheren Regierungen verdächtig gemacht hat, ist, wie die Berichte über die Jahrhundertfeier von 1895 gezeigt haben, auch heute noch nicht geschwunden. Jährlich meldeten sich am Ende des 19. Jahrhunderts etwa 250 Kandidaten für die litterarische, etwas weniger für die naturwissenschaftliche Abteilung an; davon wurden 24 in die erstere, 18 in die letztere aufgenommen. Bis 1889 waren die Zöglinge militärfrei; seit dieser Zeit haben sie ein Jahr zu dienen. Der Aufwand für die Anstalt beträgt etwa eine halbe Million Franken. Damit wird, dem in Frankreich beliebten System gemäß, natürlich nur eine Elite von Lehrern herangezogen, die nicht einmal alle in den Schuldienst eintreten. Daher hat die 1899 eingesetzte parlamentarische Kommission eine dem deutschen Probejahr ähnliche Einrichtung in Vorschlag gebracht. Lavisse hat bei dieser Veranlassung den Gedanken angeregt, daß jeder neu Aggregierte noch während eines Jahres pädagogische Studien an der Universität betreibe und im Zusammenhang damit im Schulunterricht sich übe. An der Ecole normale besteht eine Professur der Pädagogik seit 1847. Der Eintritt in die Anstalt ist an eine Konkursprüfung gebunden, die je nach der Bestimmung des Kandidaten für den litterarischen oder naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht verschieden gestaltet ist. Die Kandidaten dieser Prüfung heißen bacheliers und sollen sich verpflichten, zehn Jahre lang sich dem öffentlichen Schuldienst zu widmen. Man nimmt an, daß sie nach dreijährigem Aufenthalt in der Anstalt, der ganz kostenlos ist, sich zur Aggregationsprüfung melden; die Zöglinge der naturwissenschaftlich-mathematischen Abteilung sollen außerdem nach dem zweiten Jahr sich das Lizenziat in Mathematik und Physik erwerben. Eine entsprechende Bestimmung ist später auch für die Zöglinge der humanistischen Abteilung getroffen worden. Die Ecole normale supérieure d'institutrices, die 1880 in Fontenay-aux-Roses errichtet worden ist, entspricht der Anstalt in der Rue d'Ulm nur im Namen: sie ist zur Heranbildung von Lehrerinnen der Lehrerinnenseminare bestimmt, und wir werden bei späterer Gelegenheit von ihr zu reden haben.

Napoleons großartiger Plan, der die alte Universität nicht wieder hergestellt, sondern zerrissen hat, wurde nur in Paris, wo nun alle Fäden des Bildungswesens zusammenliefen, ganz durchgeführt; in der Provinz sank daher das wissenschaftliche

leben immer mehr. 1816 wurden auch noch 17 Facultés de lettres und 3 Facultés de science aufgehoben. Die Vorlesungen in den Fakultäten wurden unentgeltlich erteilt; wer Grade erwerben wollte, mußte jedoch den Besuch gewisser Vorlesungen nachweisen, was durch „Inskriptionen" geschah, die vierteljährlich stattfanden. Die Facultés de lettres, welche dem höheren Unterricht in erster Linie hätten dienen müssen, waren besonders geringwertig. In Paris zählte die litterarische Fakultät zwölf Lehrstühle: für griechische Litteratur, lateinische Beredsamkeit, lateinische Poesie, französische Beredsamkeit, französische Poesie, Geschichte der alten Philosophie, Geschichte der neueren Philosophie, alte Geschichte, neue Geschichte, Geographie, fremde Litteraturen. Aber auch die berühmtesten Namen, die ihr angehört haben, die Boissonade, Egger, Villemain, Cousin, Jules Simon, Guizot haben in der Wissenschaft wenige Spuren ihrer Wirksamkeit zurückgelassen. Manche Professoren lasen auch gar nicht oder nur einigemal in jedem Semester. In der Provinz zählten die litterarischen Fakultäten meist nur fünf Professuren. Die Facultés de sciences waren bedeutender. 1847 bestanden deren elf in Frankreich. Die von Paris besaß damals elf wirkliche Professuren und mehrere Hilfsprofessuren; in der Provinz kam diese Fakultät auch nur auf fünf bis sieben Lehrstühle.

Die zwölf Rechtsfakultäten, deren Zahl auf neun zusammenschmolz, seitdem Turin, Brüssel und Koblenz keine französischen Städte mehr waren, zeigten eine gewisse Blüte, weil die einflußreichen und wohlhabenden Familien ihre Söhne dort das akademische Studium durchmachen ließen. Sie waren aus den alten Rechtsschulen entstanden. Gewöhnlich zählten sie fünf Lehrstühle; in Paris waren dafür aber 18 ordentliche Professoren angestellt. Man erlangt in dieser Fakultät das Baccalaureat nach dem zweiten, die Lizenz nach dem dritten, das Doktorat nach dem vierten Studienjahr. Die Lizenz ist erforderlich für die Verwendung im Staatsdienst, das Doktorat nur für den akademischen Lehrstuhl. Die Professoren werden auf Grund einer Konkursprüfung ernannt. Eine den deutschen Privatdozenten ähnliche Stellung haben die Aggregierten, die indessen, wenn sie in eine Professur aufrücken wollen, sich dem Konkurs auch unterziehen müssen.

Die drei medizinischen Fakultäten, die aus den Ecoles de santé entstanden sind, waren an Ausstattung und Leistungen sehr ungleich. Während Straßburg zwölf Professuren hatte, gab es in Paris 26, neben denen noch eine ziemliche Zahl von Aggregierten stand. Seit 1836 müssen die Studierenden bacheliers ès sciences sein. Grade giebt es in dieser Fakultät nur zwei: die officiers de santé und die medizinischen Doktoren. Die ersteren brauchen nicht das ganze Collège durchgemacht zu haben und können ihre berufliche Vorbildung bei einem praktischen Arzte oder in den eigentümlichen Ecoles préparatoires de médecine et de pharmacie sich erwerben. Ihre Prüfung findet vor einer Departementskommission statt, und sie dürfen nur in dem Departement praktizieren, in welchem

sie ihre Prüfung abgelegt haben. Der eigentliche und geachtete Arzt muß Doktor der Medizin vor der Fakultät geworden sein. Den drei medizinischen Fakultäten entsprechen drei Ecoles supérieures de pharmacie. In ihnen werden die Apotheker erster Klasse ausgebildet; die der zweiten können in den eben genannten Vorbereitungsschulen sich zum Berufe ausbilden.[1]

Die theologischen Fakultäten waren eine verfehlte Schöpfung. Schon dadurch, daß man die Professoren derselben auf die Artikel der gallikanischen Kirche verpflichtete, machte man ihnen die beabsichtigte Wirksamkeit unmöglich. Die Vorlesungen derselben werden daher auch kaum besucht; der katholische Klerus bildet seinen Nachwuchs in seinen Seminarien aus. Nur die evangelisch-theologische Fakultät in Straßburg und die reformierte, die man in Montauban errichtete, nachdem Genf nicht mehr zu Frankreich gehörte, entsprachen ihrem Zwecke.

Herrschte in den eigentlich wissenschaftlichen Fakultäten wenig wissenschaftliches Leben, so kann vom Collège de France auch nichts Günstigeres berichtet werden. Diejenigen Professoren dieser berühmten Anstalt, welchen an eindringender kritischer Arbeit mehr gelegen war als an rednerischen Kunstleistungen, trugen vor leeren Bänken vor. Von Burnouf z. B., dem bedeutenden Sanskritlehrer, sagt der objektive und genaue Hahn das Nämliche, was noch vor wenigen Jahren Frankreichs bedeutendster sprachlicher Romanist Gaston Paris von seinen eigenen Vorlesungen gesagt hat, daß ihre Arbeit nur von den Fremden geschätzt wurde. Alle diese Mängel der höheren wissenschaftlichen Anstalten Frankreichs bewirkten, daß es den Sekundarschulen an tüchtigen und wirkungsvollen Lehrern mehr und mehr fehlen mußte. Denn auch die Ecole normale supérieure bot dafür keinen Ersatz; der umständliche Konkurs, der ihren Nachwuchs zu liefern hatte, schreckte viele junge Leute ab, und das Leben in der Anstalt war unfrei, der Unterricht nur in der Abteilung für exakte Wissenschaften einigermaßen wissenschaftlich. Wer die reichen Veranstaltungen, welche Frankreich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der höheren Bildung der Nation gewidmet hat, in ihrem inneren Leben betrachtet, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die Wissenschaften in Frankreich nicht darum gepflegt wurden, daß die Besten der Nation aus der Beschäftigung mit ihnen Freiheit des Urteils und Kraft des Charakters gewännen, sondern daß man von ihnen zunächst die Versorgung fürs Leben erwartete und daneben sich an dem Glanze erfreute, den die Wissenschaft da und dort auf den französischen Namen warf. Am tüchtigsten wurde vor der Februarrevolution in der Ecole des chartes gearbeitet, die 1821 ins Leben gerufen, im Jahre 1846 ihre vortreffliche Organisation erhielt. Aber sie dient zunächst praktischen Zwecken des Staates: ihre Aufgabe ist, archivalische Beamte und Lehrer (des archivistes paléographes) heranzubilden.

[1] Tierarzneischulen bestanden schon vor der Revolution. Gegenwärtig giebt es deren drei. Die Aufnahme der Zöglinge geschieht durch Konkurs; die Studien erstrecken sich auf 4 Jahre.

Es war ein großartiger Gedanke der Revolutionszeit, die bedeutendsten wissenschaftlichen Kräfte in einem Nationalinstitut zu vereinigen, dessen Zweck es war, sämtliche Wissenschaften und Künste in ihrer höchsten Vollkommenheit zur Darstellung zu bringen, neue Probleme zu suchen und deren Lösung zu bewirken und damit den Ruhm des Vaterlandes zu mehren und der ganzen Menschheit zu nützen. Es ist bezeichnend, daß bei all dem vielfachen Wechsel, welchem die übrigen Bildungsanstalten des Landes immer und immer wieder unterworfen waren, gerade das Institut blieb. Der Name freilich sagte mehr, als die Sache bedeutete; denn er faßte eine Anzahl von Akademien nur äußerlich zusammen, ohne ihre Wirksamkeit für gemeinsame Arbeit zu beanspruchen. Die für die Pflege der „moralischen und politischen Wissenschaften" bestimmte Abteilung hob Napoleon allerdings auf; denn sie würde ohne Zweifel dem Absolutismus seines Regimentes entgegengearbeitet haben. Aber er stellte die Académie française und die Académie des inscriptions et belles-lettres als „Klassen" des „Instituts" wieder her, so daß dieses nun vier Klassen umfaßte. 1816 wurden aber auch die alten Namen wieder hergestellt, und 1832 kam die von Napoleon aufgehobene Abteilung wieder hinzu. So umfaßt das Institut jetzt fünf Akademien: 1. die Académie française zur Pflege der französischen Sprache mit 40 Mitgliedern, die sich durch Wahl immer wieder ergänzen und daher die „Unsterblichen" heißen, 2. die Académie des inscriptions et belles-lettres für alte Geschichte und Litteratur, auch 40 Mitglieder umfassend, 3. die Académie des sciences morales et politiques in fünf Sektionen für Philosophie, Moral, Gesetzgebung und Rechtskunde, Nationalökonomie und Statistik, allgemeine und philosophische Geschichte, 4. die Académie des sciences mit fünf Sektionen für mathematische Wissenschaften und sechs für Naturwissenschaften und zusammen 66 Mitgliedern, und endlich 5. die Académie des beaux arts mit fünf Sektionen und (seit 1832) 40 Mitgliedern. Jede dieser Akademien soll sich wöchentlich einmal versammeln und jährlich mindestens einmal eine öffentliche Sitzung halten. Einmal im Jahre sollen alle fünf sich vereinigen. In der Wahl zum Mitglied der Akademie ist mehr die Anerkennung bisheriger, als die Bürgschaft zukünftiger Leistungen zu suchen. Übrigens spielen Ehrgeiz und Intriguen bei diesen Wahlen eine große Rolle.

3. Das Bildungswesen unter dem zweiten Kaiserreich.

Die erste Sorge des Präsidenten der zweiten Republik war auf die Sicherheit seiner Person und seiner noch verborgenen dynastischen Hoffnungen gerichtet. Darum verhieß er Freiheit des Unterrichts; denn damit gewann er die Geistlichkeit und das Landvolk für sich. Seit 1850 wurden acht ständige Mitglieder in den Studienrat gewählt und neunzehn, darunter die Vertreter des Klerus, auf sechs Jahre. Das

Privatschulwesen hob sich bald so außerordentlich, daß der Einfluß des Staates auf die Bildung der höheren Stände wesentlich zurückging. 1854 unterrichteten die 64 Lyceen des Staates 21076 Zöglinge; in den 253 Collèges der Gemeinden aber befanden sich 27905 Schüler; dazu kamen 256 private höhere Lehranstalten mit 21195 Zöglingen. In den nächsten Jahren steigerte sich dieses Mißverhältnis noch. Später wurden auch keine bleibenden Mitglieder mehr in den Studienrat gewählt: die Regierung konnte, wenn sie nur den Ansprüchen der Klerikalen nicht zu nahe trat, auf dem Gebiete des Unterrichts nach Willkür schalten. Nach einem Gesetz von 1852 ernennt das Staatsoberhaupt alle Professoren der Universität und alle höheren Beamten der Unterrichtsverwaltung, der Minister die Beamten des enseignement secondaire. Die liberal gesinnten Professoren wurden streng überwacht und, wenn ihre Vorträge „den öffentlichen Frieden zu stören“ schienen, aus ihren Stellungen entfernt.

1852 wurde wieder eine neue Art der Bifurkation des Lycealunterrichts versucht. Nur der „grammatische“ Kursus, der die Klassen bis Quarta einschließlich umfaßte, sollte gemeinsam sein. Der obere Kursus war in zwei Sektionen geteilt, eine humanistische, welche für das Rechtsstudium und die Faculté des lettres vorbereitete, und eine realistische, welche die Vorbedingung für das Studium der Medizin und die Faculté des sciences war und auch die Vorbereitung für den höheren Gewerbe- und Handelsstand ins Auge faßte; doch wurden diese beiden Sektionen zum Teil auch gemeinsam unterrichtet. Das Lyceum begann mit einer achten Klasse, die aber nur vorbereitender Art war. In der siebenten fing der Lateinunterricht an, dem der griechische ein Jahr später folgte. Anfänge des realistischen Unterrichts begegnen schon in diesen Klassen. Mit Tertia begann die Trennung. Gemeinsam war beiden Sektionen noch das Französische und die „lebenden Sprachen“, Geschichte, Geographie und ein Teil des Lateinischen. Gesonderten Unterricht erhielten die Humanisten in Latein, Griechisch, Mathematik und Naturwissenschaften, die Realisten statt dessen einen eingehenden Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen, überdies eine elementare Unterweisung in der Logik. Die Klasse, die früher den Namen der philosophischen trug, hieß jetzt, bezeichnend genug, die logische. Die Bezeichnung blieb bis 1863, wo der alte Name ihr zurückgegeben und das ängstlich eingeschränkte Lehrprogramm derselben wieder erweitert wurde. In der Logikklasse, die, wie bisher die Philosophieklasse, zweijährig war, wurde die teilweise Bifurkation fortgesetzt. Gemeinsam war beiden Abteilungen eine Art Methodenlehre und eine allgemeine Repetition des litterarischen Unterrichts. Die Humanisten wurden dann gesondert unterrichtet in Logik, Realien, Geschichte und Geographie, wozu noch schriftliche Übungen und Repetitionen kamen. Die Realisten erhielten höheren mathematischen Unterricht und repetierten Früheres. Die Absicht, auf das Baccalaureat vorzubereiten, ist im Lehrplan dieser Oberklassen unverkennbar. Das wäre auch eine wirkliche Besserung gewesen, wenn der Lehrplan

sich weniger zersplittert hätte. Man fand aber bald, daß die Ungleichheit zwischen den beiden Sektionen so groß war, daß der ihnen gemeinsame Unterricht keinen rechten Erfolg hatte. Daher wurde 1859 angeordnet, daß, wo die Klassen zahlreicher waren, nur noch der Unterricht in Geschichte und in den lebenden Sprachen gemeinsam erteilt wurde.

Unter Fortoul, der vom Dezember 1851 bis zu seinem Tode im Jahr 1856 Unterrichtsminister war, wurde das ganze Schulwesen in die Fesseln des kleinlichsten Bureaukratismus geschlagen. Eine Verordnung vom 15. November 1854 stellte für die Grammatik- und die Elementarklassen ein „tableau“ auf, welches die Verwendung der Schulzeit nach Minuten regelte und den Lehrern zu genauer Beobachtung empfohlen wurde. So sollte z. B. eine Vormittagslektion in einer Grammatikklasse folgendermaßen verlaufen: Gebet und Auffagen der Lektionen, ungefähr 15 Minuten; Lesen und Erklärung der Lektionen für den nächsten Vormittag, 10 Minuten; Korrektur der am vorigen Tage gegebenen Arbeit, 45 Minuten; Erklärung lateinischer oder griechischer Schriftsteller und Gebet, 45 Minuten. Der Nachmittag wurde in ähnlicher Weise verbracht: Gebet und Auffagen der Lektionen, ungefähr 20 Minuten; Lesen und Erklärung der Lektionen für den nächsten Nachmittag, 10 Minuten; Durchsicht der am Vormittag korrigierten und ins Reine geschriebenen Arbeit, 10 Minuten; Diktieren einer Arbeit auf den nächsten Vormittag, 20 Minuten; Erklärung lateinischer oder griechischer Schriftsteller, 45 Minuten; Übungen in französischer Grammatik und Orthographie, lateinischer oder griechischer Deklination oder Konjugation und Gebet, 15 Minuten — bei aller äußeren Regelung eine fast unbegreifliche innere Unordnung! Man sagte, der Minister habe sich geschmeichelt, daß er, wenn er zu beliebiger Zeit die Uhr aus der Tasche ziehe, sofort wisse, was in diesem Augenblicke in sämtlichen höheren Lehranstalten des Landes getrieben werde. Dieses Übermaß von bureaukratischer Regelung hatte die selbstverständliche Folge, daß ein nicht weniger drückendes Kontrollsystem eingeführt werden mußte, welches dem kollegialen Einvernehmen schadete und eine harmlose und innige Hingabe an die erzieherische Aufgabe des Unterrichts nicht aufkommen ließ. Für die Zöglinge waren die Einrichtungen des Internats noch drückender, und Berichte aus jenen Jahren beklagen sogar einen Mangel an Reinlichkeit bei den Zöglingen, die so viele andere Pflichten zu erfüllen hatten, daß die Sorge um die eigene Person oft nicht zu ihrem Rechte kam. Die Regierung war nicht sehr verschwenderisch gegen die Schulanstalten. Sie gab nicht viel mehr für dieselben aus, als sie an Prüfungshonoraren einzog.

Unter Fortouls Nachfolger Rouland ließ man den Anstalten wieder etwas mehr Freiheit; wirkliche und bedeutende Besserungen erfuhren aber die höheren Schulen unter Victor Duruy, einem ehemaligen Zögling der Ecole normale, der 1833 Professor der Geschichte am Collège in Reims, dann in Paris und endlich Schulinspektor war. 1863 wurde er Unterrichtsminister; 1869 verdrängte ihn die

Digitized by Google

klerikale Opposition von dieser Stelle, an der er eine höchst verdienstliche Wirksamkeit entwickelt hatte. Man macht ihm die Absetzung Renans zum Vorwurf; daß er wirklichen wissenschaftlichen Sinn besaß, bewies er durch die Gründung der Wissenschaftlichen Hochschule, der Ecole des hautes études (31. Juli 1868). Ihr Zweck ist, dem theoretischen Unterricht praktische Übungen zur Seite zu stellen. Sie zerfällt in fünf Sektionen, die mathematische, die physikalisch-chemische, die naturkundliche, die philologisch-historische und die ökonomische. Die letztere soll bis jetzt nicht ins Leben getreten sein. Die Zulassung der Zöglinge geschieht ohne weitere Bedingung; dieselben gehören aber der Anstalt erst dann an, wenn nach vierteljähriger Probezeit der Direktor günstig über sie berichtet hat. Wissenschaftliche Ausarbeitungen und Arbeiten in Laboratorien bilden die Beschäftigung der Zöglinge.

Daß der tüchtige Historiker für eine ergiebigere Pflege des geschichtlichen Unterrichts in den höheren Schulen gesorgt hat, wäre kein außergewöhnliches Verdienst, wenn Duruy nicht auch seine schriftstellerischen Talente auf diesem Gebiete der Schule gewidmet und für die Methode des geschichtlichen Unterrichts zweckmäßige Anordnungen gegeben hätte. Unbestreitbar ist jedenfalls aber das Verdienst, das er durch die Schaffung eines selbständigen Realunterrichts (enseignement spécial) sich erworben hat. Er bestimmte fünfklassige Anstalten, in welchen neben tüchtigem und praktischem Rechen- und Mathematikunterricht neuere Sprachen, Geographie und Geschichte, Naturwissenschaft, Zeichnen u. s. w. gelehrt wurden, zur Vorbereitung junger Leute für die höheren Handels- und Gewerbeschulen und ließ auch zu, daß nach den örtlichen Bedürfnissen sein Lehrplan modifiziert würde (Oktober 1863). Dagegen hob er 1864 die Scheidung der oberen Klassen des Lyceums in eine klassische (humanistische) und eine realistische („wissenschaftliche") Abteilung, die teilweise gemeinschaftlich unterrichtet wurden, wieder auf. Der Lehrplan des Lyceums mußte darum neu geordnet werden. Das geschah im März 1865. Das Lyceum hatte nun eine vorbereitende (neunte) Klasse mit elementarem Unterricht, dann acht Klassen, in deren unterster das Lateinische, in deren drittunterster das Griechische begonnen wird, mit lebenden Sprachen von der sixième, Mathematik von quatrième an, worauf die alte nun in ihrem eigentlichen Charakter wieder hergestellte Philosophieklasse folgt. Angefügt sind ferner oben zwei Mathematikklassen, die mathématiques élémentaires und die mathématiques spéciales, in die man aus der troisième oder seconde schon übergehen konnte, für welchen Fall eine classe préparatoire als unterste Mathematikklasse eingeschoben wurde. So hinterließ das Kaiserreich einen gut geordneten höheren und einen praktischen mittleren Unterricht realistischer Richtung. Amtliche Instruktionen wiesen die Lehrer an, den Unterricht der unteren Klassen so zu gestalten, daß aus einer lebendigen Erfassung der Sprachen allmählich die begriffliche Einsicht sich herausbilden könne; sie schärften außerdem ein, daß nur vollständig Verstandenes aus-

wendiggelernt und daß in jedem Fache der Lehrstoff zu fertiger Beherrschung durchgearbeitet werde. Von lebenden Sprachen wurden Englisch und Deutsch gelehrt, zwischen welchen den Schülern die Wahl gelassen wurde. Vor 1870 wurde das Englische vorgezogen. Die schriftlichen Arbeiten waren zahlreich, und das Maß des Auswendigzulernenden war beträchtlich; so sollte die ganze Ars poëtica des Horaz memoriert werden. Immerhin fehlte dem Unterricht etwas, was den deutschen Schulen durch die eigentümliche Entwickelung der deutschen Pädagogik seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und teilweise seit früherer Zeit schon zu eigen geworden war: ein kräftiges Durcharbeiten der Lehrstoffe in der Klasse selbst, das die geistige Kraft des Schülers stärkt, indem es sie vollständig in Anspruch nimmt.

4. Die Reformen der dritten Republik.

Auf keinem Gebiete des öffentlichen Lebens in Frankreich wurden die Lehren, die der große Krieg gegeben hatte, ernstlicher erwogen und eifriger benützt als auf dem der nationalen Bildung. Michel Bréal, der in Deutschland geboren war und in Berlin einen wichtigen Teil seiner wissenschaftlichen Ausbildung erhalten hatte, war seit 1866 Professor der vergleichenden Grammatik am Collège de France und hat bald nach dem Kriege in seinem Buche: Quelques mots sur l'instruction publique en France auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Nation durch eine Besserung des Bildungswesens zu heben. Er erinnerte an die Wiedergeburt Preußens nach 1806. Ein bedeutender pädagogischer Schriftsteller äußerte sich später, es handle sich jetzt de refaire une tête de peuple. Jules Simon, der als erster Unterrichtsminister des neuen Staatswesens (1870 bis Mai 1873) um das Volksschulwesen sich bedeutende Verdienste erworben hat, aber der klerikalen Opposition zum Opfer fiel, bevor er sein Programm durchführen konnte, hat in seiner Schrift La réforme de l'enseignement secondaire (1874) ebenfalls durchgreifende Änderungen der herkömmlichen Erziehungsmethoden und Lehrpläne angeregt vom Gesichtspunkte der dringlichen nationalen Wiedergeburt aus. Als Minister hatte er die Beseitigung des lateinischen Verses aus den Lyceen und einen die praktischen Bedürfnisse ernstlicher ins Auge fassenden Betrieb der lebenden Sprachen verlangt. Manche seiner Forderungen, wie die der Einschränkung der schriftlichen Arbeiten, griffen aber so tief in die eingewurzelten Gewohnheiten der französischen Schulen ein, daß sie unerfüllt bleiben mußten. Derartiges läßt sich auch nicht von oben her anordnen; die Methode muß aus dem Leben der Schule selbst herauswachsen, und in dieser erhob sich bald auch ein entschlossener Widerstand gegen die Neuerer, welche nur Augen für das zunächst wünschenswerte Praktische zu haben schienen, aber den Maßstab für die Werte der überlieferten Bildung ganz verloren hatten. Jules Simon hatte den Lehrern der höheren Schulen eine größere Freiheit und

den proviseurs, den Vorständen derselben, einen wirklichen Einfluß auf das innere Leben der Anstalt geben wollen; aber er drang nicht durch. Die außerordentlich bureaukratische Organisation der französischen Lyceen hatte einen stark konservativen Geist bei den in denselben maßgebenden Männern genährt, der auch den dringendsten Verbesserungen einen zähen Widerstand entgegensetzte.

Gleichsam ein Nachspiel zum kaiserlichen Regiment waren die Kämpfe, welche in den gesetzgebenden Körperschaften über die Unterrichtsfreiheit geführt wurden. Die Republik erkannte sie an, aber mit gewissen Beschränkungen. Immerhin wurde in den siebziger Jahren das Recht, Schulen und selbst Fakultäten zu errichten, jedem Bürger zugestanden. Erst unter Jules Ferry, der im Februar 1879 Unterrichtsminister wurde, erklärt man die Befugnis, Fakultäten zu organisieren und akademische Grade zu verleihen, als alleiniges Recht des Staates. In der nämlichen Zeit zog der Staat scharfe Grenzlinien zwischen sich und der Kirche. Die Einführung des allgemeinen Moralunterrichts in den französischen Volksschulen bezeichnet diese Wendung auf das deutlichste; denn die Moral, die dort gelehrt wird, leitet sich nicht aus den Lehren einer geoffenbarten Religion, sondern aus dem Verhältnis des Menschen zur bürgerlichen Gesellschaft ab.

Bemerkenswert ist das pädagogische Interesse, das nach dem Kriege in Frankreich erwacht ist, und der große Eifer, bei den Nachbarn und selbst bei dem Feinde zu lernen. Die unverbesserlichen Anhänger des alten Regimes nur wagten einzuwenden, daß Frankreich gerade dadurch groß geworden sei, daß es die Fremden gezwungen habe, die Sprache der Franzosen sich anzueignen und ihre Einrichtungen kennen zu lernen. Der Nachdruck, den die neuen Lehrpläne auf die lebenden Fremdsprachen legten, war von diesem Standpunkte aus nur ein Beweis, daß das besiegte Frankreich auch seine moralische Kraft eingebüßt habe.[1] Die wirklichen Republikaner beharrten aber auf ihrer Ansicht und suchten sie zur Geltung zu bringen. Das klassische Bildungsideal erblaßte: Realien und neuere Sprachen drängten den Unterricht in den klassischen Sprachen immer mehr zurück.

Das allgemeine pädagogische Interesse bestätigte sich in der Fürsorge für die äußere Unterkunft der Schulen. Wer das alte Lycée Louis-le-Grand mit seinen schlecht beleuchteten Räumen und seiner ärmlichen Ausstattung gesehen hat, konnte sich einen Begriff von dem geringen Interesse machen, den das königliche und kaiserliche Frankreich für das höhere Schulwesen hegte. Die Republik hat 1885 begonnen, dem ersten Lyceum des Staates eine würdige Stätte zu schaffen. In

[1] Les étrangers apprenaient notre langue plutôt que nous la leur; nous n'étions pas à leur école, ils étaient à la nôtre. Pourquoi travailler nous-mêmes à faire déchoir le français de ce haut rang? Aujourd'hui il semble qu'on cherche à intervertir les rôles à notre détriment, et à nous faire perdre l'avantage précieux d'employer à acquérir des idées le temps qu'ils passaient à apprendre le vocabulaire de notre langue. Bouillier, l'Université sous Ferry. 1880. S. 302.

Digitized by Google

der Sorbonne waren, wie wir erfahren haben, einige Fakultäten und ein großer Verwaltungskörper untergebracht in zum Teil geräumigen, größtenteils aber ungeeigneten, schlecht eingerichteten und der Zahl nach jedenfalls unzureichenden Räumen. Männer wie Claude Bernard entbehrten der notwendigsten Einrichtungen für den Betrieb ihres Unterrichts. Das erste chemische Laboratorium der Universität mußte, weil die Sorbonne keinen Platz für dasselbe bot, in der Ecole normale supérieure eingerichtet werden. Jede kleine deutsche Universität bot ihren Studierenden bequemere und bessere Arbeitssäle und Experimentierräume als die erste Universität Frankreichs. Heute ist auf dem Grunde der alten Sorbonne mit bedeutenden Erweiterungen ein prächtiger und geräumiger Palast für die theologische, die litterarische und wissenschaftliche Fakultät, die Akademieverwaltung, die Ecole des hautes études und die Universitätsbibliothek erbaut worden.

Für die Heranbildung tüchtiger Lehrer für höheren Unterricht hat erst die Republik ernstlich gesorgt. Die Ecole normale supérieure war von Anfang an nur, wie so viele französische Bildungsveranstaltungen, zur Gewinnung einer größeren Elite bestimmt. Als nun die Schulen und Klassen sich mehrten, war der Nachwuchs, den diese Anstalt lieferte, kaum nennenswert, zumal eine große Anzahl von „normalieus" sich anderen, lohnenderen Versorgungen zuwandte als dem höheren Lehramt. Man besserte nun den Unterricht an den Fakultäten, indem man für das nächste dringende Bedürfnis Kurse einrichtete, an denen selbst außerhalb wohnende Kandidaten der Aggregationsprüfung auf dem Wege der Korrespondenz teilnehmen konnten. Außerdem schickte man jedes Jahr Lehrer mit ansehnlichen Stipendien (bourses) zu längerem Aufenthalt ins Ausland, um der fast sprichwörtlich gewordenen Schwäche der Franzosen auf dem Gebiete der lebenden Fremdsprachen abzuhelfen. Die Folgen dieser Einrichtung wurden bald bemerklich, und die aus dem Auslande in die Heimat zurückkehrenden Lehrer brachten auch noch wertvollere Kenntnisse nach Hause als die in fremden Sprachen. Das Unterrichtsbudget ist demzufolge seit der Kaiserzeit erheblich gewachsen, und die Sorge der Regierung kommt jetzt auch dem Schulwesen der Provinz in weit höherem Grade zu gute als früher. 1890 zählte Frankreich 106 Lyceen mit 51102 Schülern, wovon 23219 interne Zöglinge waren. 1893 war die Schülerzahl 54807, wozu in den Collèges der Gemeinden 33012, in Privatschulen von Laien 14028, in solchen von Geistlichen 51377 und in Knabenseminarien 23849 kommen, was eine Gesamtzahl von 177073 Zöglingen höherer Schulen ausmacht.

Die wichtigste Neuerung im Lehrplan der Lyceen war die vom Jahre 1871, welche die lebenden Fremdsprachen von der untersten Lycealklasse (huitième) an zum allgemein verbindlichen Lehrfache machte. Danach ist der Lehrplan vom 23. Juli 1874 eingerichtet, in welchem das Lateinische und Griechische noch an ihrer alten Stelle belassen sind. Dadurch wurde die Unterrichtslast zu groß; die Überbürdungsklage erhob sich in Frankreich damals wie gleichzeitig in Deutschland. Das

Digitized by Google

Ministerium Ferry schuf Abhilfe in einer Art, die seitdem in vielen Ländern Nachahmung gefunden hat. Es war zu erwarten, daß die klassischen Sprachen die Kosten der Änderung zu bezahlen hatten. Das Lateinische konnte sich eine gewisse Einschränkung wohl gefallen lassen; ein romanisches Volk wird dem Lateinischen immer so viel Raum in seinen höheren Schulen gestatten, daß sein Bildungswert wirksam werden kann. Um so größer ist aber die Gefahr für das Griechische, und die hommes classiques sagten schon 1880 in Frankreich, daß die Sprache des Homer und Sophokles in den französischen Lyceen bald werde verklungen sein. Diejenigen, welche den neuen Lehrplan am freudigsten begrüßten, sprachen auch nicht mehr von der „griechischen Frage“, die nun entschieden zu sein schien, sondern von der question du latin, d. h. von der vollständigen Loslösung des höheren Unterrichts vom lebendigen Zusammenhang mit dem Altertum. Ferrys Lehrplan vom 2. August 1880 behält die alte Klassenordnung bei; aber schon die classe préparatoire wird mit einer modernen Fremdsprache beschäftigt, die nun bis zur Philosophie einschließlich in vier oder drei Wochenstunden gelehrt wird. Das Lateinische beginnt drei Jahre später, in der Sexta; der Anfang des Griechischen ist in die Quarta gelegt. Die Naturwissenschaften erhalten ein sehr ausgedehntes Programm; die Mathematik bleibt in bescheidenen Grenzen. Das ganze Lyceum wird in drei Stufen (divisions) geteilt, wobei die Vorbereitungsklasse nicht mitzählt: VIII und VII bilden die Elementarstufe, VI, V und IV die Grammatikstufe, III und II, Rhetorik und Philosophie, die Oberstufe. Der Übertritt von einer Stufe zur anderen ist nur auf Grund einer Übergangsprüfung (examen de passage) gestattet.

Dieser Lehrplan ist nicht in den Bureaux des Ministeriums entstanden. Ein Gesetz vom 27. Februar 1880 setzte wieder einen Oberstudienrat (Conseil supérieur de l'instruction publique) ein. Derselbe sollte sich zusammensetzen aus gewählten Vertretern der Hochschulen, der Ecole normale supérieure, der Lycées und Collèges; zu ihnen kamen sechs Lehrer der Elementarschulen, welche die Aufsichtsbehörde bestimmte, endlich fünf Mitglieder des Instituts, vier vom Präsidenten der Republik ausgewählte Vertreter der Privatbildungsanstalten und neun auf die nämliche Weise bezeichnete Inspektoren und Schulmänner; zusammen sechzig Mitglieder, deren Amt vier Jahre dauerte. Die neun vom Präsidenten gewählten Inspektoren und Schulmänner nebst sechs vom Minister ihnen beigegebenen Räten bildeten den ständigen Ausschuß dieser Studienbehörde, welche die von dem Ausschuß vorbereiteten Vorlagen zu beraten hatte. Nun fielen gleich die Wahlen des enseignement secondaire für 1880 fortschrittlich aus. Man verlangte Minderung der Schreib- und Gedächtnisarbeit, intensivere Führung des mündlichen Unterrichts und Beschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen. Nur die Lehrer der mittleren Klassen, die agrégés de grammaire, hatten einen Vertreter der konservativen Richtung gewählt. Diese Zusammensetzung des Oberstudienrats erklärt die Neuerungen des Lehrplans von 1880.

Der Geist der neuen Verordnung war besser als die Maßnahmen, durch die er zur Geltung kommen sollte. Der Minister fand, daß der bisherige Unterricht zu abstrakt gewesen und allzusehr an Formeln gehängt habe; aber er mußte die Erfahrung machen, daß sich das nicht von heute auf morgen abstellen lasse. Sein Rundschreiben vom 9. September 1882 mußte bestätigen, daß immer noch an manchen Schulen das Aufsagen aller während eines Trimesters oder Semesters „erlernten Lektionen" auf einen bestimmten Tag aufgegeben wurde. Man klagte auch bald über die außerordentlich große Belastung der Schüler, und der Minister mußte gestehen, daß die neuen Lehrprogramme viel zu umfassend waren. Das galt besonders vom naturwissenschaftlichen Unterricht, dem der Professor der Naturwissenschaften und spätere Unterrichtsminister Paul Bert als Mitglied der Unterrichtskommission des Parlaments eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet hat. Viele Lehrer müssen auch in der Anwendung der neuen Bestimmungen wenig Geschick gezeigt haben. Den neuen Lehrplänen waren methodische Anweisungen beigegeben, welche die Überbürdung durch zum Teil unnütze schriftliche Arbeiten rügten; nichtsdestoweniger hielten viele Lehrer an der Übung fest, vom Morgen auf den Mittag schriftliche Arbeiten aufzugeben: dazu waren die Stunden, die nach der großen Morgenlektion zur Verfügung gestanden hatten, jetzt teilweise durch einzelne Lektionen besetzt. Der analytische Unterricht, der jetzt verlangt wurde, die Forderung, die Regeln der Grammatik aus der Lektüre zu gewinnen, „die Grammatik durch die Sprache, nicht die Sprache durch die Grammatik zu lernen" und die Stilübungen nach ihrem wirklichen Zwecke zu behandeln, widersprachen der herkömmlichen Art allzu sehr. Auch das Mot à mot bei der Übersetzung fremdsprachlicher Texte, das die unmittelbare Erfassung dessen, was Sprache und Schriftsteller gewollt haben, erschwert und den Sprachunterricht so unerfreulich macht, hat sich erhalten. Dabei zeigte sich bald ein großer Rückgang im Griechischen. In einem Programm der Ecole Monge vom Jahr 1884 sagt der Verfasser, daß die Kandidaten des Baccalaureats „nicht die leichtesten griechischen Texte zu erklären" im stande seien. So wurde gerade durch diesen Lehrplan, der die klassischen Studien wesentlich beschränkte, der Wunsch bestärkt, man möge auf diese Sprache in den Lyceen ein für alle Mal verzichten. Übrigens war der neue Lehrplan sogar zu Zugeständnissen nach der anderen Seite hin bereit: man verlangte jetzt keine lateinischen Verse mehr von den französischen Lyceisten; aber man gestattete, daß diese Übung für „einige auserlesene Zöglinge" beibehalten werde.

Das Ministerium mußte bald wieder eine Änderung des Lehrplans vornehmen. Man verringerte die Stundenzahlen und erlaubte den Lehrern, die Lehrpensen nach gewissenhaftem Ermessen einzuschränken.

Dem enseignement spécial wurde 1882 eine Vorbereitungsklasse angefügt mit Französisch, lebenden Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Schreiben und Zeichnen. Der Mittelkurs umfaßt drei Jahre; man

kann in denselben aber auch aus der Elementarstufe des klassischen Unterrichts übertreten. Der Oberkurs zerfällt in zwei Klassen. Die Abiturienten können sich zum Lizenziat der realistischen Richtung melden.

1885 schob man das Griechische im klassischen Unterricht auf die Klasse V zurück, begann es jedoch erst im Januar, wobei gleichzeitig das Lateinische auf acht Wochenstunden herabsank. Daneben wurden die Stundenzahlen da und dort herabgesetzt. Dagegen dehnte man 1886 den Mittelkurs des enseignement spécial, der nun premier cycle heißt, auf vier Jahre aus. Für die beiden Fremdsprachen wurden jetzt gesonderte Stunden ausgeworfen; denn jeder Schüler sollte deren zwei erlernen, eine „grundlegende" und eine „ergänzende" Fremdsprache. Diesen Versuchen folgte endlich 1891 die Errichtung eines ganz selbständigen enseignement moderne. Das Unterscheidende dieser neuen Schulart, die die sechs Klassen der alten Einrichtung beibehält, ist die Trennung der obersten Klasse in eine litterarische Abteilung, in welcher Französisch, lebende Sprachen, Geschichte, Geographie, Zeichnen, Naturwissenschaften, Philosophie (sechs Stunden), Staatsrecht und Nationalökonomie, Kultur- und Kunstgeschichte, auch Buchführung gelehrt werden, und eine realistische Abteilung, welche statt des Französischen und der Kunst- und Kulturgeschichte Mathematik (sechs Stunden) und Physik und Chemie lehrt und der Philosophie nur drei Stunden zuweist. Diese Organisationsänderungen übten auch Einfluß auf die Gestaltung des Baccalaureats aus. Dasselbe wurde seit längerer Zeit in zwei Teilen abgelegt (baccalauréat scindé). Der Prüfungsordnung lag das Lehrprogramm der drei obersten Lycealklassen zu Grunde. Für die Mediziner bestand bis 1894 eine Einschränkung desselben hinsichtlich der Mathematik. Der erste Teil des Baccalaureats verlangt nur eine lebende Fremdsprache, die der Examinand wählen kann. Der zweite Teil legt nach Wahl des Kandidaten entweder den litterarischen Unterricht, einschließlich der Philosophie und Naturwissenschaft, zu Grunde oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Das enseignement moderne führt auch zum Baccalaureat, das auch hier in zwei, zeitlich und stofflich getrennten Abteilungen abgelegt wird. Die erste Abteilung bezieht sich auf Klasse II, die zweite auf I mit zwei zur Wahl gestellten Programmen, der Teilung der obersten Klasse entsprechend. Eine dritte Form gestattet die Examination in Geographie statt der in Chemie. Juristen und Mediziner müssen das humanistische Baccalaureat bestanden haben.[1]

Endlich wurde 1890 auch das enseignement classique leichten Änderungen unterzogen. Die „mathematische Elementarklasse" wird jetzt für Schüler bestimmt, die aus der Rhetorik abgehen und die Philosophie nicht durchmachen wollen; man kann aber auch aus der Klasse II des enseignement moderne dorthin übertreten.

[1] Neuerdings (1899) hat der Senator Combes, der früher Unterrichtsminister war, einen Gesetzesantrag eingebracht, der eine durchgreifende Neuordnung des Prüfungswesens bezweckt. Der Berichterstatter Pozzi findet es zweckwidrig, daß Hochschullehrer das Baccalaureat in Händen haben.

So besitzt Frankreich ein reich ausgestattetes, alle Richtungen der modernen Bildung berücksichtigendes höheres Schulwesen. Im klassischen Lyceum freilich sieht man die Leistungen in den alten Sprachen, teilweise sogar im Französischen etwas zurückgehen; das Griechische wird von objektiven Beurteilern jetzt schon für verloren angesehen. Beneidenswert ist es dagegen in seinem philosophischen Unterricht, der von tüchtigen, besonders in der deutschen Philosophie gut bewanderten Lehrern erteilt wird. Im Lehrplan von 1880 war in der Philosophieklasse eine Wochenstunde den alten Sprachen zugewiesen; thatsächlich hatte sie dem philosophischen Unterricht zu dienen: Cicero De legibus I, Seneca De vita beata, Plato Republik VIII, Aristoteles Nikomachische Ethik VIII sollten darin „erklärt" werden. Der Lehrplan von 1890 zählt die alten Sprachen im Programm der Philosophieklasse nicht mehr auf, schreibt aber dafür vor, daß in den der Philosophie gewidmeten Stunden eine lateinische, eine griechische und zwei französische philosophische Schriften gelesen werden sollen. Auch der Unterricht in den modernen Sprachen nimmt in dieser Klasse philosophische Schriftsteller auf, so daß überhaupt ihr Lehrprogramm vortrefflich zusammengestimmt erscheint. Der eigentliche philosophische Unterricht umfaßt Psychologie, formale und angewandte Logik und Methodenlehre, Ethik, Elemente der Metaphysik, Übersicht über die bedeutendsten philosophischen Systeme und Schulen. Man verlangt, daß dieser Unterricht ins Leben eingreife, philosophisch denken und entsprechend handeln lehre. Die Lehrer der Philosophie sind, zumal in Paris, das bei allen Bewerbungen die vorzüglichsten Kräfte an sich ziehen kann, die Träger der höchsten und feinsten Bildung, die im Stande der französischen Gymnasiallehrer zu treffen ist; das Maß der wöchentlichen Pflichtstunden, das überhaupt nicht hoch gegriffen ist, überschreitet bei ihnen selten die Zahl acht.[1] Der mathematische Unterricht ist so beschränkt im klassischen Lyceum, daß er seiner Aufgabe, zumal bei der formell trefflichen Darstellung, die immer ein Vorzug der französischen Mathematiker war, leicht erreichen kann. Im naturkundlichen Unterricht konnte man früher bemerken, daß die Lehrer, während sie vortrugen, den amtlichen Lehrplan in der Hand hielten, um in jeder Lehrstunde das zur Bewältigung des vorgeschriebenen Lehrstoffes erforderliche Pensum durchbringen zu können. Im Unterricht der modernen Fremdsprachen werden viele Versuche einer natürlicheren, zu wirklicher Beherrschung der Idiome führenden Methode gemacht; aber es herrscht noch wenig Sicherheit und Übereinstimmung. Den geistreichen Ausführungen des hervorragenden Sprachdidaktikers François Gouin

[1] Der Verfasser dieser Darstellung hat 1885 in mehreren Lyceen von Paris vortrefflichen philosophischen Unterricht gehört. In einem derselben waren die Schüler gewöhnt, für gewisse Begriffe deutsche Ausdrücke zu gebrauchen, z. B. „Verstand" — „Vernunft", die durch französische Wörter nicht in gleicher Schärfe geschieden werden können. Man vgl. auch Dr. Ziller, Der philosophische Unterricht an den französischen Gymnasien, in Wychgrams Zeitschr. f. ausl. Unterrichtswesen IV (1898), S. 1 f.

stehen die Lehrer der staatlichen Lehranstalten ablehnend gegenüber. Die Stadt Paris hat dagegen zur Ausbildung der Gouinschen Methode 1893 eine eigene Schule gegründet. In den Landesteilen, in welchen neben dem Französischen noch provinzielle Idiome herrschen, wird ersteres nach der auf sachliche Anschauung gegründeten Methode von Carré gelehrt.[1] Der zusammenhängende Vortrag und die häuslichen Ausarbeitungen herrschen in den französischen höheren Schulen immer noch vor, und obwohl ersterer teilweise hervorragend gut, diese im ganzen befriedigend sind, vermißt der deutsche Beobachter doch die Anregung der eigenen geistigen Kraft der Schüler, die in der ständigen grande leçon fleißig nachschreiben, selten Störungen veranlassen, aber im ganzen teilnahmslos und gelangweilt erscheinen. Die Schüler der realistischen Nebenklassen leisteten in Mathematik und in den Fremdsprachen zum Teil Hervorragendes; aber sie waren für die Anstalten immer mehr eine Last und stellten den minderwertigen Teil der Schulbevölkerung dar. Jetzt kann sich der realistische Unterricht in einen freien und ungehinderten Wettkampf mit dem humanistischen einlassen. Von dem Ergebnis desselben wird die Bildung der künftigen Generation in Frankreich wesentlich abhängen. Einsichtige Vaterlandsfreunde, die es bedauerten, daß die vom Staate gewährte Unterrichtsfreiheit eine gemeinsame Erziehung der Jugend erschwerte, hoffen jetzt, daß das enseignement moderne dem Staatsschulwesen eine neue Anziehungskraft und der nationalen Erziehung eine größere Einheit verleihen werde.[2] Dem humanistischen Unterricht, der seit Raoul Frarys Buch über die Lateinfrage (La question du latin, 1885) immer schwerer angefochten wird, so daß eine neuere Stimme denselben sogar für das sicherste Mittel erklären konnte, den Geist zu töten,[3] wird dieser Wettstreit vielleicht neue Kraft geben, wenn nicht, wie man auch in Frankreich glaubt, der Lehrplan von 1880 die Wirkung gehabt hat, eine Übergangsform zu schaffen, die nur beweisen könnte, daß die klassischen Studien ihren Wert für die allgemeine Bildung endgültig verloren haben.

Wir stellen hier die neuen Lehrpläne von 1890 und 1891 in tabellarischer Form zusammen, indem wir die nicht verbindlichen Fächer in Klammern einschließen, durch Nj. bezeichnen, daß von Neujahr ab ein anderer Stundenansatz gilt, und durch S. S., daß im zweiten Schulhalbjahr eine Änderung der Stundenzahl eintritt.

[1] Eingehendes darüber in dem Buche von K. A. Martin: Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich, Leipzig 1897, und in einem Aufsatze des nämlichen im Jahrgang 1896, S. 18 f. der Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. — Das Maß der wöchentlichen Pflichtstunden ist für Lehrer der neueren Sprachen um 1900 auf 15 herabgesetzt worden.

[2] S. in der Revue intern. de l'enseign. 1899, Septemberh. S. 220 f. die Rede, welche der Staatsrat Roussel bei der Preisverteilung im Lycée Carnot gehalten hat.

[3] A. Riessel in der Revue des Revues vom 15. Oktober 1898 (L'enseignement classique est toujours nuisible).

Enseignement classique.

	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	Rhét.	Philos.	Mathémat. élém.	Mathémat. spécial.
Französisch . . .	9½	9	9	3	3	2	2	3	4	—	—	—
Lateinisch	—	—	—	10	10 Nj. 8	5	5	5	4	—	—	—
Griechisch	—	—	—	—	— Nj. 2	6	5	5	4	—	—	—
Neuere Sprachen .	4	4	4	2½	2½	2½	2½	2½	2½	(1)	1½	2
Geschichte	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½ } +1	3 S. E. 1½	1½	—
Geographie . . .	1½	1½	1½	1	1	1	1	1	1 }	—	—	—
Mathematik und Naturwissenschaften	2½	3	3	1½	1½	1½	3	1½	1½	6	18	25
Zeichnen	1	1	1	1½	1½	1½	1½	(2)	(2)	(2)	—	2
Philosophie . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6 S. S. 7½	3	—

Enseignement moderne.

	VI	V	IV	III	II	I lettres	I sciences
Französisch	6	6	4½	4½	4½	4½	—
Neuere Sprachen:							
erste (Deutsch oder Englisch) . .	6	4	4	3	3	(1)	(1)
zweite (Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) .	—	4	4	3	3	(1)	(1)
Geschichte	1½	1½	1½	1½	1½	1½	1½
Rechtskunde und Nationalökonomie . .	—	—	—	—	—	2	2
Kultur- und Kunstgeschichte	—	—	—	—	—	3	—
Geographie	1½	1½	1	1	1	1½	1½
Moral	—	—	1	—	—	—	—
Mathematik	2½	2½	3	4½	4½	—	6
Physik und Chemie	—	—	—	3	4½	—	4½
Naturgeschichte	1½	1½	—	—	—	1½	1½
Rechnungsführung	—	—	—	—	—	(1)	1
Schreiben	1	1	1	—	—	—	—
Zeichnen	3	3	3	3	3	(1½)	3
Philosophie	—	—	—	—	—	6	3

Die Klassen IX, VIII, VII des enseignement classique bilden auch für das enseignement moderne die Vorstufe.

Es mag hier die richtige Stelle sein, die bedeutsame Schöpfung eines **staatlichen höheren Unterrichts für die Mädchen**, welche das Gesetz Camille Sée 1880 vollzogen hat, zu erwähnen. Die „Mädchenlyceen“ (Lycées de jeunes filles) sind Internate, da sie der klerikalen Erziehung der Mädchen entgegenwirken sollen, und sie werden von Frauen geleitet. Diese Schulen haben fünf Klassen und

sind für das 12. bis 17. Lebensjahr bestimmt. Der Lehrplan ist sehr bunt: französische Sprache und Litteratur und moderne Fremdsprachen werden durch alle Klassen hindurch gelehrt; für die beiden obersten Klassen ist aber auch fakultatives Latein und alte Litteratur angesetzt. Die fünfte Klasse wird auch in Psychologie, Rechtskunde und Haushaltungskunde unterrichtet. Physiologie und Gesundheitslehre kommen in den drei oberen Klassen vor. Zeichnen, Schreiben, Gesang, Handarbeiten und Turnen gehen durch alle Klassen hindurch; abgesehen vom Französischen sind aber die Stundenansätze größtenteils so gering, daß der Unterricht nur dadurch rechten Erfolg haben kann, daß in der Klasse im wesentlichen nur vorgetragen und die häusliche Arbeit in beträchtlichem Maße in Anspruch genommen wird. Ein Seminar in Sèvres (Ecole normale d'enseignement secondaire pour les jeunes filles) bildet Lehrerinnen für die Mädchenlyceen aus. In Frankreich giebt es aber auch sehr leistungsfähige Seminare zur Heranbildung von Seminarlehrern. Ein solches besteht in Saint-Cloud; diesem entspricht ein für künftige Seminarlehrerinnen bestimmtes Seminar in Fontenay-aux-Roses bei Paris. Man kann darüber streiten, ob Seminare zur Heranbildung von Seminarlehrern zweckmäßig sind; die Lehrer der ersteren bedürften dann vielleicht auch wieder eines auf einer noch höheren Stufe aufzubauenden Vorbereitungsinstituts, und die Stufenfolge würde nicht enden. Aber das Seminar in Fontenay-aux-Roses ist so vortrefflich organisiert, daß es hier nicht übergangen werden kann. Im Jahr 1880 gegründet, hat es 1886 seine Organisation und seinen Lehrplan erhalten. Es nimmt nach einer Konkursprüfung 25—30 Kandidatinnen auf, die in zweijährigem Kursus zu Seminarlehrerinnen ausgebildet werden. Dieselben werden in eine litterarische und eine naturwissenschaftlich-mathematische Abteilung geschieden, haben aber gemeinsamen Unterricht in Psychologie, Moral, lebenden Sprachen, Musik und zum Teil in der Muttersprache. Der Unterricht wird nur von Professoren erteilt, obgleich die Anstalt eine Direktrice und mehrere Repetitricen hat. Unterricht und Verpflegung sind ganz unentgeltlich. Das Abgangsexamen befähigt die Kandidatinnen zum „Professorat", d. i. zu Seminalehrerstellen. Seminarlehrerinnen, die einige Jahre unterrichtet haben, bereiten sich in einem „dritten Jahr" zu Fontenay-aux-Roses für die Direktricenprüfung vor. Pécaut, der Organisator und Studienleiter dieses Seminars, hat ihm einen eigentümlichen Charakter aufgeprägt, der für die Bildung der Zöglinge sich als außerordentlich wirksam erwiesen hat.[1]

Noch ist die Wiedergeburt der französischen Universitäten zu berühren, die ebenfalls ein Verdienst der Republik ist. Schon Paul Bert betrieb die Zusammenlegung der Fakultäten, deren geistiges Leben durch ihre Vereinzelung immer mehr geschädigt wurde. Er dachte an die Schaffung von fünf Universités régionales,

[1] S. Marie Baertschi, L'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses in Hessels „Mädchenschule" VIII (1895), S. 241 f.



die in Paris, Lyon, Bordeaux, Marseille und Nancy ihren Sitz haben sollten; aber man scheute vor der sicher zu erwartenden Entwertung der übrig bleibenden einzelnen Fakultäten zurück. 1885 gab man den Fakultäten doch das Personalrecht wieder zurück, richtete auch in einzelnen Städten Vorlesungen und Kurse für besondere örtliche Zwecke ein. 1890 wurde an jeder Fakultät ein Großer Rat eingesetzt, über dem der aus den ordentlichen Professoren zusammengesetzte Conseil des professeurs stand. Der von Léon Bourgeois 1890 vorgelegte Entwurf, die Errichtung von Universitäten betreffend, wurde zwar abgelehnt, aber dafür die Fakultäten in eine innigere Verbindung untereinander gebracht und „Generalräte" derselben ins Leben gerufen, welche dann mit den Generalräten der am nämlichen Orte befindlichen anderen Fakultäten zu einem Corps des facultés vereinigt wurden. Das Gesetz vom 10. Juli 1896 endlich gab Frankreich Universitäten in dem in Deutschland herkömmlichen Sinne uud vereinigte die Generalräte der Fakultäten zu einem Universitätsrat. Ein Rektor vertritt die Universität in allen Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten; er ist dabei teilweise an die Zustimmung des Generalrats der Universität gebunden, dessen Vorsitzender er ist. Diese Organisation ließ sich aber nur dadurch ermöglichen, daß man nicht für jede Universität sämtliche Fakultäten verlangte, sondern, wo sich auch nur zwei oder drei Fakultäten befanden, sie unter dem Namen Universität zusammenfaßte. Das Universitätsbudget ist in dem Jahre, in welchem die kaiserliche Universität in die Lokaluniversitäten zerlegt wurde, auf elf Millionen Mark gestiegen, während das zweite Kaiserreich für sämtliche Fakultäten des Landes nur gegen sechs Millionen Franken aufwandte. Frankreich zählt gegenwärtig 15 Universitäten, deren bedeutendste, Paris, eine fünfmal höhere Frequenz aufweist, als die zunächst kommende, Bordeaux.[1] 1897

[1] Die französischen Universitäten zählten im Studienjahr 1898/99 27080 Studierende, von denen über 12000 auf Paris kamen; 1896 studierten hier sogar 14654 junge Leute. Neuerdings (1900) zeigt sich aber ein merklicher Rückgang der Frequenz von Paris, in der man die erfreuliche Folge des nach und nach sich hebenden Ansehens der Provinzialuniversitäten erblickt. Frankreich besitzt jetzt (1900) folgende Universitäten: mit 5 Fakultäten Paris, mit 4 Fakultäten Lille, Nancy, Lyon, Aix-Marseille, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, mit 3 Fakultäten Dijon, Grenoble, Poitiers, Rennes, Caen, bloß mit den facultés de lettres und de sciences Besançon und Clermont-Ferrand.

Wir fügen hier einige Angaben aus dem Unterrichtsbudget der letzten Jahre bei. Dasselbe belief sich für 1898 im ganzen, d. i. für alle drei Stufen des öffentlichen Bildungswesens, Volksschulen, Mittelschulunterricht für die männliche und die weibliche Jugend, Hochschulunterricht und höhere Bildungsanstalten, Akademie, Bibliotheken, archäologische Institute im Auslande, Archive, Museen u. s. w., auf 198878000 Franken, für 1899 auf 201797000. Die Zentralverwaltung war für 1898 auf 1139000 Franken veranschlagt. Dem nämlichen Budget entnehmen wir noch folgende Ansätze: Fakultäten 11785000, Ecole des hautes études 318000, Ecole normale supérieure 484000, Collège de France 523000, allgemeiner Aufwand für den Sekundärunterricht 141000, staatliche Lyceen 71482000, Collèges der Gemeinden für Knaben 3809000, höhere Mädchenschulen 2063000, Staatsstipendien für Mittelschullehrer 3300000, allgemeine Verwaltungskosten für den Mittelschulunterricht 267000. Außerdem sind im Budget für 1898 als Kosten der Einrichtung zweier neuer Mädchenlyceen 350000 Franken vorgesehen.

Der Aufwand für die staatlichen Lyceen steigt gegenwärtig, da aus verschiedenen Gründen

begann man die Universitätsexamina neu zu ordnen. Bedeutsam sind die Bestimmungen über das Doktorat der Universität Paris (1898), das man auch den Ausländern zugänglich gemacht hat, wie überhaupt in den französischen Universitäten jetzt sich das Bestreben zeigt, aus der früheren Abgeschlossenheit herauszutreten. Paris besitzt auch Stipendien, die Ausländern zugewendet werden können; es ist kein Tadel, wenn man in dieser Einrichtung die Absicht erblickt, dieser ältesten aller Universitäten einen Teil des die ganze gebildete Welt umspannenden Einflusses, den sie vor Jahrhunderten besessen hat, zurückzugewinnen. Die neue Gestaltung des französischen Hochschulwesens rückt das enseignement secondaire weiter von jenem weg; dieses stellt nun keinen Teil der Universität mehr dar. Schon lange wünschen auch bedeutende Männer wie E. Lavisse,[1] daß der Philosophieunterricht, der aus der Zeit der Artistenfakultäten den humanistischen Lehranstalten geblieben ist, von ihnen losgetrennt werde. Lavisse meint, die allgemeine formale Bildung, welche man von diesem Unterricht erwarte, müsse nun der gesamte Lyzealunterricht leisten. Eine weitere Folge wäre die Einrichtung einer internen Entlassungsprüfung an Stelle des Baccalaureats, das wenigstens für das enseignement moderne nur noch insoweit mit der Universität zusammenhängt, als der Vorsitzende der Prüfungskommission der faculté des sciences angehören soll, aber nicht mehr die Examinatoren. Die Furcht vor den Privatschulen und dem durch sie ermöglichten klerikalen Einfluß hat eine befriedigende Lösung dieser schon so oft verhandelten Frage bisher vereitelt. Indessen hat im Jahr 1899 die Deputiertenkammer eine Kommission zur Untersuchung des höheren Schulwesens eingesetzt, deren Anträge durch den Vorsitzenden derselben, den früheren Unterrichtsminister Ribot, nun vorgelegt worden sind.[2]

Die Kommission möchte den proviseurs eine größere Freiheit geben sowohl in der Verwaltung als in der Anwendung der Lehrpläne, die nach lokalen Verhältnissen zu modifizieren wären. Sie will ferner den maîtres d'études, den pions, wie sie im Munde der Schüler heißen, denen diese Studienaufseher nur unbequeme Zuchtmeister sind, eine andere Stellung anweisen; der maître d'étude soll nur ein Übergang (un stage) zum Professor sein. So sollen sie auch den Titel professeur stagiaire erhalten. Zur bloßen Schulpolizei müßte man dann auch andere Leute von geringerer Bildung verwenden. Die Gemeindeschulen höherer Art, die col-

die Zahl der internen Zöglinge abnimmt, während die der externen eine verhältnismäßig größere Zunahme aufweist. Frankreich zählt über 100 Lyceen, wovon auf Paris und Versailles 12 kommen (Louis-le-Grand, Saint Louis, Charlemagne, Condorcet, Henri IV., Janson de Sailly, Michelet in Vanves, Lakanal in Sceaux, Buffon, Voltaire, Carnot, aus der Ecole Monge gebildet, und das in Versaille), und mehr als die doppelte Anzahl von Collèges, die aber nicht alle voll entwickelt sind.

[1] La philosophie et le baccalauréat in Nr. 18 der Zeitschrift L'Université von 1885.

[2] Wir bemerken, daß unsere Arbeit im Januar 1900 zum Abschluß gekommen ist; doch können wir vor der Drucklegung noch hinsichtlich dieser wichtigen Vorgänge auf die im Maihefte der Revue internationale de l'Enseignement enthaltenen Artikel verweisen.

lèges communaux, sollen vermehrt werden; wo das Bedürfnis einer solchen vorliegt, die Gemeinde aber zur Einrichtung sich nicht entschließen kann, muß der Minister vorgehen und durch Verträge mit dem Departement, unter Umständen selbst mit einem Privatmann die Gründung der Anstalt ermöglichen. Für die pädagogische Berufsbildung der Lehrer will die Kommission dadurch gesorgt wissen, daß die Aggregierten zunächst professeurs stagiaires an einem in einer Universitätsstadt befindlichen Lyceum werden. Der tiefgreifendste Vorschlag der Kommission betrifft die Organisation und Klasseneinteilung in den Lyceen. Die Einteilung derselben nach der Scheidung des enseignement classique und des enseignement moderne soll beibehalten werden, ebenso die alte Einteilung in sechs Jahresklassen, von denen je drei zu einem cycle zusammengefaßt werden. Diese Einteilung würde aber künftighin durch eine Art von Fachklassensystem, wie es in Norddeutschland seit den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts bestand, durchbrochen werden: man will die Schüler nach dem Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Fächern in Gruppen zusammenfassen, in denen sich jeweils Schüler verschiedener Klassen zusammenfinden könnten. Da außerdem selbst die Hauptfächer nicht für jeden Schüler verbindlich wären, so würde der alte, durch den klassischen Unterricht von selbst gegebene Gedanke, daß eine höhere Lehranstalt ein Ganzes mit organischen Gliedern sei, von denen jedes zum anderen in ganz bestimmter Beziehung stehe, in verhängnisvoller Weise beseitigt. An den Abschluß jedes der beiden cycles würde ein examen de fin d'études gesetzt; mit dem Bestehen des ersten erwürbe man ein certificat d'études secondaires, mit dem des zweiten ein diplôme d'études secondaires. Letzteres würde künftighin das Baccalaureat ersetzen. Es müssen aber auch noch Ergänzungsexamina auf der Universität vorgesehen werden, nachdem die Studienpläne der individuellen Wahl überlassen sind. Mit der ganzen Organisation hängt es zusammen, wenn auch die Professoren einen weniger genau bestimmten Wirkungskreis erhalten; künftighin soll einer seine Schüler auch 3 Jahre lang behalten können. Ob es der Kommission gelingen werde, die traditionelle Bedächtigkeit und den für uns so befremdlichen bureaukratischen Geist des französischen Schulwesens zu überwinden, erscheint zweifelhaft; in Bezug auf einzelne ihrer Vorschläge könnte man es auch nicht wünschen.

Zum Schlusse unseres Berichts gedenken wir noch der Universitätsfreikurse, die der englischen University Extension auch in Frankreich ein Gegenbild geben. Ein Buchdrucker Deherme hat 1899 eine der Londoner Toynbee Hall ähnliche Volksuniversität in Paris eröffnet. Gegen einen monatlichen Beitrag von 50 Centimes können Arbeiter an allen Vorlesungen und Übungen der Schule teilnehmen, welche auch Bibliothek und Lesezimmer, Versammlungsräume und ein Theater besitzt. Vorlesungen von Universitätslehrern für das nichtakademische Publikum werden an verschiedenen Orten eingerichtet.

Das höhere Bildungswesen in Großbritannien im 19. Jahrhundert.

Litteratur: L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung I, 1. Aufl. 1850; 3. Aufl. 1877. II, 1877. Berlin. — W. Whewell, On Liberal Education in general, and with Especial Reference to the University of Cambridge. 2 Vol., 2. ed. London 1850. — Thomas Hughes, Tom Brown's School Days hy an Old Boy. London 1857. (Deutsche Bearbeitung von Dr. E. Wagner. Gotha 1867. Englisch als Schulausgabe von Dr. P. Pfeffer. Berlin 1878.) — K. V. Stoy, Zwei Tage in englischen Gymnasien. Leipzig 1860. — James E. Th. Rogers, Education in Oxford, its Method, its Aids, and its Rewards. London 1861. — E. Thring, Education and School. London 1864. (Frei bearbeitet von K. H. Traut. Leipzig o. J.) — J. Démogeot et H. Montucci, De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse. Paris 1868. — C. Schöll, Artikel Großbritannien und Irland in Schmids Encyklop. des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens III (1880). — Ch. H. Schaible, The State and Edncation. 2. ed. London 1884. — Wuttig, Th. Arnold, Der Rektor von Rugby. Hannover 1884. — P. de Couhertin, L'éducation en Angleterre. Collèges et Universités. Paris 1888. — H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen. Hannover 1889. — Matthew Arnold, Higher Schools and Universities in Germany (mit Bezug auf englische Verhältnisse). London 1892. — J. J. Findlay, Education in England. 1892 (in den „Mitteilungen" zu Flügel und Schirmers Anglia, 1892). — Derselbe, Zur Entwickelung des höheren Schulwesens Englands. (Fleckeisen und Richter, N. Jahrb. f. Philol. u. Päd. 1894). — A. Schröer, Über Erziehung, Bildung und Volksinteresse in England und Deutschland. 2. Aufl. Dresden 1894. — K. H. Schaible, Die höhere Frauenbildung in Großbritannien. Karlsruhe 1894. — K. Breul, Artikel Großbritannien in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. I, S. 737—892, 1897. — Ph. Aronstein, Die Entwickelung der höheren Knabenschulen in England. Marburg 1897. — Ang. Klein, Intermediate Edncation in England. (Sonderabdruck aus den Mitteilungen der Anglia, 1898.) — Chr. Cookson, Essays on Secondary Education hy Various Contribntors. Oxford 1898. — R. P. Scott, What is Secondary Instruction. (Revne internat. de l'Enseignement. 1899.) — Fab. Ware, Educational Reform. The Tssk of the Board of Education. London 1900. — Außerdem die Reports und Directories des Education Department und des Department of Science and Art (London, Eyre and Spottiswoode) und einzelne Artikel der Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen und der Mitteilungen der Anglia. — Programme: L. Schacht, Über das Schulwesen Englands. Realsch. Wittstock 1859. — Marburg, On English Schools and their

Methods of teaching English. Realsch. I. Ordn. Stettin 1868. — H. Schmidt, Mitteilungen aus dem englischen Schulleben. Realsch. I. Ordn. Köln 1868. — A. Müller, Die höheren Schulen Englands. Oberrealsch. Koblenz 1884. — Gallert, Das höhere Schulwesen in England. Realgymn. Stralsund 1892. — G. Opitz, Sommerfahrten in England. Achte Realsch. Berlin 1895. — A. Royston, Life in the Cambridge Colleges for Women. Sophienstift Weimar 1895.

1. Die geschichtliche Entwickelung.

Wie in Frankreich umfaßt auch in Großbritannien die Universität das gesamte über den Elementarunterricht hinausgehende Bildungswesen. Während aber das französische Collège die Fächer des alten Triviums, Grammatik, Rhetorik und Dialektik lehrt, befaßt sich die englische Mittelschule nur mit dem ersteren dieser Fächer und heißt daher Grammar School. Doch gilt auch diese nur als Vorbereitung zur Universität. Es ist daher erklärlich, daß die englischen Universitäten sämtliche Fragen der höheren Bildung als ihre Angelegenheit ansehen, daß sie da und dort im Lande Prüfungen abhalten, die sich nicht auf ihr besonderes Lehrprogramm beziehen, daß sie sich öffentlich und amtlich über die Lehrpläne der Grammatikschulen äußern und daß sie es für ihre Pflicht halten, die Wohlthat einer höheren wissenschaftlichen Bildung über weitere Kreise des Volkes auszudehnen (University Extension). Den Charakter der englischen höheren Schulen und Universitäten hat der Humanismus bestimmt; aber sein Einfluß ist in England noch schwächer gewesen als in anderen Ländern, und wenn Locke recht hat (s. Bd. IV, 1, S. 355 u. 384 dieses Werkes), so wäre im Studienwesen seines Heimatlandes noch im 17. Jahrhundert viel scholastische Beschränktheit und Einseitigkeit hängen geblieben. Lockes Klagen wurden aber in diesen Kreisen nicht gehört. Sie führten ihr herkömmliches kleingeistiges Wesen auch im 18. Jahrhundert weiter, ohne von der gewaltigen pädagogischen Bewegung dieser Zeit sich aus den alten Geleisen herausdrängen zu lassen. Indessen hatte sich in anderer Beziehung viel an den englischen Schulen geändert. Die Stifter der humanistischen Grammatikschulen wollten jedem begabten und fleißigen jungen Menschen die Wege zur höchsten Bildung der Zeit öffnen; aber nach und nach sorgten die Kuratoren dieser Anstalten mehr für sich als für die lernbegierige, aber mittellose Jugend. Bald wurden die Grammar Schools den Söhnen armer Familien unzugänglich: die jungen Erben der hohen Aristokratie und des im 18. Jahrhundert sich hervorthuenden Geldadels gaben jetzt den Ton in denselben an. Infolge davon erweiterte sich das Programm der Schulen zur Kavaliererziehung. Spiel und Sport, die den humanistischen Schulen so fern standen, wurden wesentliche Bestandteile der höheren Schulen in England, und das Erziehungsziel derselben wurde nun formuliert als die Befähigung des jungen Engländers, über sich selbst und über andere zu herrschen.

England besaß in der Zeit, von der wir reden, seine zwei alten Universi-

täten, Oxford, das unter Alfred dem Großen entstanden sein soll und dessen Kollegien zwischen 1263 und 1624 gestiftet worden sind, und das weniger anziehende, aber wissenschaftlich regere Cambridge. In Schottland bestand seit 1582 die Universität Edinburgh und das schon 1411 gegründete St. Andrews mit sehr alter Verfassung; denn an diesen Universitäten wird der Rektor noch von den Studenten gewählt. Irland hatte in Dublin seine Hochschule.

Das auf die Universität vorbereitende Mittelschulwesen (Secondary oder Intermediate Education) zeigte sich besonders ausgebildet in den sieben alten Public Schools von England, die nach ihrem Wesen den Grammar Schools zugezählt werden müssen (s. Gesch. der Erz. III, 1, S. 329 f.). Wir zählen sie nach der Zeit ihrer Entstehung auf. Winchester College, dessen Grundstein 1386 gelegt worden ist, hat 70 Freistellen für Abkömmlinge der Stifter (foundationers). Diese wohnen im Hause, die übrigen in boarding houses. Die Schule ernennt auch fellows, d. i. im Genusse einer Pfründe befindliche ehemalige Schüler, die nur die Pflicht der wissenschaftlichen Weiterbildung haben, zu der Anstalt aber nur in sehr loser Beziehung stehen. Aut disce aut discede, manet sors tertia caedi, ist der alte Wahlspruch dieser Anstalt, die vorbildlich gewirkt hat. 1440 wurde von Heinrich VI. Eton bei Windsor gegründet. Auch hier wohnen nur die 70 foundationers in der Anstalt, die übrigen Schüler bei Pensionshaltern (dames). Eton ist klassisch für den Schulsport, der sich im Sommer auf Cricket, Kahnfahren und Schwimmen, im Winter auf Fußball, Eislaufen u. dgl. erstreckt. Die Schulen geben auch, wie viele andere Schulen, Schulzeitungen heraus. Der Porticus, der Observer, der Phoenix waren mit Übersetzungen und anderem „dummen Zeug" gefüllt; das Eton Chronicle (seit 1863) berichtet zweiwöchentlich über Schul- und Sportereignisse. Hinter den altertümlichen Gebäuden der Anstalt ist ein zum Teil mit Bäumen bewachsener Spielplatz (playground); auf diesem sprach einst Wellington das geflügelte, an den Schulmeister von Sadowa erinnernde Wort: „Hier wurde die Schlacht von Waterloo gewonnen!" Eton folgte die Shrewsbury School, die 1551 gegründet und 1562 eröffnet worden ist. Westminster School ist eine sehr alte Anstalt, 1540 aber neu gegründet und 1560 von Königin Elisabeth mit Kirchengütern ausgestattet worden. 3 Zöglinge dürfen in Sitzungen des Unterhauses zuhören. Die 40 Queens scholars wohnen im Hause. William Camden, der Verfasser einer fast allgemein gebrauchten griechischen Grammatik, war einer der ersten Lehrer dieser Schule, die jetzt in dem auch nach dieser Seite hinausgewachsenen London sich sehr beengt fühlt und bald nach einer freieren Gegend verlegt werden soll. Ein Spezereihändler, Lawrence Sheriff, stiftete 1567 Rugby, indem er dafür 8 acres Landes in London hergab. Diese trugen damals jährlich 8, jetzt 5000 £. Dieser Schule ist es bestimmt gewesen, reformatorisch auf das englische Mittelschulwesen zu wirken. Thomas Arnold, 1795 auf Wight geboren, in Oxford zum Theologen gebildet, wurde 1828 Direktor (headmaster) dieser An-

stalt und hob dieselbe durch seine vierzehnjährige Amtsführung ganz bedeutend. Er verwirklichte in seinen Schülern das Bild des englischen gentleman, der persönliche Ehre verlangt, sie aber auch unverbrüchlich hochhält. Kleine Sünden der Übereilung strafte er gar nicht; er glaubte seinen Zöglingen aufs Wort, damit sie selbst Wert auf Wahrheit und Offenheit legten, konnte aber einen Schüler, der offenbar gelogen hatte, wegen dieses Fehlers allein aus der Anstalt weisen. Tüchtige Leibesübung war ihm ein wichtiges Erziehungsmittel; er wollte den Leib dem Geiste dienstbar machen, bevor die Leidenschaften gegen diese Herrschaft sich auflehnen konnten: „Fürchtet Gott und macht starke Märsche", sagte er zu den jungen Leuten. Das aus dem Mittelalter stammende fagging system, das den älteren Schülern je einen jüngeren zu allen möglichen Dienstleistungen zuweist, bildete er in der Weise aus, daß die jungen fags in ihren „Vorgesetzten" (praepostors, sonst auch tutors und praefects genannt) auch sittliche Leiter und wohlmeinende Berater fanden. In wissenschaftlicher Beziehung hat Arnold manches gebessert; doch ist seine Wirksamkeit nach dieser Seite weniger durchgreifend und nicht stätig genug gewesen. In allem anderen gilt er aber noch heute als das Muster eines zielbewußten und erfolgreichen Erziehers: man sagt, alle seine Schüler seien ernste und pflichteifrige Männer geworden. Harrow-on-the-Hill, nordwestlich von London, ist 1571 entstanden. Ein Rat von 6 den Gutsbesitzern der Nachbarschaft entnommenen Mitgliedern verwaltet die Anstalt und ernennt den Headmaster, der nach allgemeinem Gebrauch die übrigen Lehrer beruft. Harrow vergiebt 6 Freiplätze (scholarships) auf Grund von Prüfungen und hat, wie andere Schulen, auch Freistellen in Oxford und Cambridge. Sheridan, Palmerston, Lord Byron und Robert Peel waren Zöglinge dieser Schule, welche unter Arnolds Schüler Vaughan zu hoher Blüte gedieh. Harrow ist die erste public school, welche Parallelabteilungen für „modernen" Unterricht (eine modern side) eingerichtet hat. Um 1611 wurde ein altes Kartäuserkloster zur Charterhouse School umgebaut. Bis 1872 lebten in der Anstalt noch 80 Pfründner; seitdem ist sie nach Godalming in der Grafschaft Surrey verlegt worden und frei von jenen Mitbewohnern. Die neue Schule hat mit dem Grund und Boden, auf dem sie steht, 200 000 £ gekostet.

Diese sieben großartigen Anstalten gelten als Eigentum der Nation und haben davon ihren Namen. Ihrer Entstehung nach sind sie Stiftungsschulen (endowed schools). Als solche steht ihnen nahe St. Paul's School, die 1509 von John Colet gestiftet und 1512 eröffnet wurde. Sie befand sich bis vor kurzem bei der stolzen Kathedrale gleichen Namens, ist aber in den achtziger Jahren nach Hammersmith im Westen Londons verlegt worden, wo sie prächtige Räume und einen ungeheuren Spielplatz besitzt. 1552 ist das Gründungsjahr von Christ's Hospital, einer reichen Schule in London, welche über tausend Schüler unentgeltlich erzieht. Sie fallen heute noch durch die alte Tracht, den blauen geschlossenen

Digitized by Google

Rock mit dem Ledergürtel und die eng anliegenden gelben Beinkleider, wozu nie ein Hut getragen wird, auf. Der Name Hospital besagt nur, daß die Anstalt eine Armenstiftung sei; die Schüler heißen die blue-coat-boys. 1877 betrug das Einkommen der Anstalt 700000 £. Im Alter nahe stehen ihr die 1561 gegründete Merchant Taylors' School und die ebenfalls in London befindliche, 1565 von Sir Roger Cholmedy gestiftete Highgate School. Neuerdings ist durch ihren Direktor Dr. Edward Thring in der pädagogischen Welt bekannt geworden die Uppingham School. Wir schließen die Reihe der alten Schulen mit dem College of God's Gift zu Dulwich, einer Vorstadt von London. Diese Schule ist 1619 von dem Schauspieler Edward Alleyn gestiftet worden und ist heute ein gutes Beispiel einer Day school, d. h. einer Schule ohne Internat.

Nach dieser Zeit haben die Schulstiftungen aufgehört. Erst im gegenwärtigen Jahrhundert sind auf diese Weise wieder mehrere bedeutende Anstalten ins Leben gerufen worden, so die Wellingtonschule in Berkshire, eine Stiftung zum Gedächtnis des berühmten Feldherrn für Söhne gefallener Offiziere (1853). Andere Schüler werden gegen verschiedene Schulgeldsätze aufgenommen. Nach einer Statistik von 1879 nahm die Anstalt damals 27010 £ ein und gab 29000 £ aus; der Abmangel wird durch Stiftungen gedeckt. Man wundert sich, daß auch an Schulen dieser Art, die mit ihren Mitteln ängstlich zu rechnen haben, der Dirigent ein sehr hohes Gehalt bezieht: 48000 Mark nach deutschem Geld; der headmaster in Eton wird freilich auf 80000 Mark geschätzt,[1] wobei allerdings ein bedeutender Aufwand für Repräsentation in Betracht zu ziehen ist. Da die Zöglinge in den Genuß der Stiftung mit dem neunten Lebensjahr eintreten können, während die englischen Mittelschulen ihre Schüler sonst erst mit dem zwölften aufnehmen, hat die Anstalt eine Vorschule eingerichtet. Solche Anstalten haben sich auch sonst als ein Bedürfnis herausgestellt, so daß nach und nach eine große Anzahl von Preparatory schools entstanden ist. Die Wellingtonschule weist jedem Zögling seinen abgesonderten Schlafraum (cubicle) zu. Die englischen Schulmänner streiten aber heute noch darüber, ob die Schlafkammern oder die Schlafsäle sich mehr empfehlen. Für Söhne von Geistlichen ist die Haileyburyschule bestimmt. Obwohl in dieser die Einrichtungen im ganzen sehr einfach sind, fehlt doch der Sport nicht, der ein wesentlicher Bestandteil in der Erziehung der höheren Stände in England geworden ist. Das Oxford Military College und die 1874 unter dem Namen Westward Ho! gegründete Anstalt sind für Offizierssöhne bestimmt. Söhne von Geistlichen genießen Erleichterungen in Marlborough, das, 1843 gestiftet, in der Zahl der Zöglinge mit Eton wetteifert.

Da ein Zögling der großen Anstalten jährlich 1500—2500 Mark, in Eton über 3000 Mark kostet, hat sich der Privatindustrie mit der Zeit ein weites Feld

[1] Breul giebt 120000 Mark an (1896).

Digitized by Google

geöffnet. Die **Private schools**, auch **Private adventure schools** genannt, setzen ihren Stolz darein, einen ebenso guten Unterricht zu erteilen, wie die Stiftungsschulen, und folgen auch in der äußeren Organisation dem Beispiele derselben. Meistens sind es day schools. Eine bedeutende Privatschule mit Internat ist die **Blairlodge School** in Schottland, die auf modernen Unterricht ein besonderes Gewicht legt und daher auch im Ausland, in Düsseldorf, eine Zweiganstalt errichtet hat. Sie erteilt ausgedehnten Unterricht im Zeichnen, ferner in Stenographie, Buchführung, auch im Modellieren, Aquarellieren, Ätzen und Malen in Öl. Doch ist auch eine klassische Abteilung oder „Seite" an der Anstalt, die zur Universität und zu den Examina für den indischen Verwaltungsdienst vorbereitet, die zu den schwierigeren gehören. Da indessen in England jeder eine Schule gründen kann, so giebt es unter den Privatschulen auch Schwindelunternehmungen der schlimmsten Art, wie sie durch die Schilderungen von Dickens und die schlechten Erfahrungen, welche viele deutsche Schulmänner heute noch an ihnen machen, sattsam bekannt geworden sind. Besser muß man urteilen über die **Proprietary schools** und **Company schools**, die auf Aktien gegründet sind, in der Regel von Eltern, denen die bestehenden Schulanstalten nicht zugänglich waren. **Dover College**, 1871 gegründet, ist eine Schule dieser Art. Hier haben die Aktionäre eine Nomination, d. h. sie können einen Zögling präsentieren, der, wenn er aufgenommen wird, ein geringeres Schulgeld bezahlt. Der Vollständigkeit der Aufzählung wegen erwähnen wir noch die **Corporation schools**, die von Gemeinden errichtet werden, wie die bedeutende **City of London School**, und die **Denominational schools**, die den Sonderkirchen gehören.

Während sich im 18. Jahrhundert die Öffentlichkeit um das Schulwesen nicht bekümmert hat, beginnt nach den napoleonischen Kriegen das pädagogische Interesse auch in Großbritannien zu erwachen. Dafür ist das Volksschulgesetz von 1833 und die große Aufmerksamkeit, welche Arnold in Rugby erweckte, ein sprechendes Zeugnis. Um auf das höhere Schulwesen einzuwirken, fehlten der Regierung freilich die Organe. Ein Unterrichtsministerium war nicht vorhanden, und selbst das Parlament hatte weder Recht noch Macht, in die alten Schulstiftungen einzugreifen. 1848 wurde zwar eine **Stiftungsbehörde** (die Charity Commission) für England und Wales eingesetzt; ihre Befugnisse bezogen sich aber nur auf die Verwaltung des Stiftungsvermögens der Schulen, während der Schulbetrieb und der pädagogische Geist, der in den Unterrichtsanstalten herrschte, ihrer Beaufsichtigung entgehen mußten. 1839 wurde der Anfang einer obersten Erziehungsbehörde ins Leben gerufen in dem **Erziehungsrat des Geheimen Kabinetts** (Committee of the Privy Council on Education). Aber auch dieses Kollegium konnte einen wirksamen Einfluß auf das Innere des Bildungswesens nicht ausüben. Günstiger gestellt ist das weit später gegründete **Departement für Wissenschaft und Kunst** (Science and Art Department 1853); denn dieses konnte Neues schaffen,

durch Gewährung von Unterstützungen und durch Examinationen, deren günstiger Ausfall Geldbewilligungen zur Folge hatte, den Eifer der Unbemittelten, der Gemeinden und Korporationen anspornen. Alle diese Mittel verboten sich den schon bestehenden und zum Teil überreich ausgestatteten alten Schulen gegenüber. Auch der Agrikulturrat (Board of Agriculture) hat einigen Einfluß auf das Schulwesen, da er die auf Landwirtschaft und Gewerbewesen bezüglichen Bestrebungen fördern soll; für die höheren Schulen fällt er außer Betracht. So bilden der Erziehungsrat, der auch Department of Education heißt,[1] nebst dem Departement für Wissenschaft und Kunst die einzigen Staatsorgane, die auf das höhere Bildungswesen Einfluß haben können. 1861 wurde eine Kommission eingesetzt zur Untersuchung der alten Stiftungsschulen. Ihr Auftrag war, „Einkünfte und Verwaltung gewisser Kollegien und Schulen" zu untersuchen; darunter waren verstanden die sieben public schools, St. Paul's und Merchant Taylors' School. Der Bericht der Kommission stellte viele Übelstände ans Licht, denen die Stiftungsschulakte von 1869 (Endowed Schools Act) abzuhelfen suchte. 1873 und 1874 folgten weitere Bestimmungen zum nämlichen Zwecke.

Eine zweite, 1864 eingesetzte Kommission dehnte den Kreis ihrer Untersuchungen noch weiter aus. Ihr 21 Bände umfassender Bericht empfiehlt schließlich die Errichtung einer staatlichen Aufsichtsbehörde. Die inneren Angelegenheiten des höheren Bildungswesens behandelte sie ebenfalls und sprach sich auch über die im Auslande bestehenden Organisationen und Systeme aus; eine bedeutende Wirkung konnte sie sich aber nur versprechen, wenn ein eigentliches Staatsschulwesen geschaffen würde. Die Mißbräuche, welche in die Verwaltung der bedeutenden Stiftungen sich eingeschlichen hatten, wurden gehoben; auf den Geist der Schulen wirkte aber viel bedeutender eine Einrichtung, die aus diesen selbst hervorging, der 1846 gegründete Lehrerverband, der sich College of Preceptors nennt. In der königlichen Inkorporationsakte werden als Ziele dieser Vereinigung angegeben: 1. Hebung der Lehrerbildung, 2. geistige Hebung des Lehrerstandes, 3. Unterstützung bei Todesfällen und Arbeitsunfähigkeit. Sie teilt ihre Mitglieder in Nachbildung der akademischen Grade und auf Grund von Prüfungen in Associates, Licenciates und Fellows ein, je nachdem sie nur für Elementarunterricht befähigt sind oder für die niederen oder höheren Stufen der Mittelschulen. Sie hält ferner Schulprüfungen ab, wie es später die Universitäten gethan haben; sie versorgt die Schulen, die sich an sie wenden, mit tüchtigen Lehrern; sie hat eine Art von Lehrerseminar eingerichtet und hält seit 1873 Vorlesungen über Theorie und Praxis der Erziehung; sie giebt endlich eine geachtete pädagogische Zeitschrift, die Educational Times, heraus. Hervorragende Schulmänner können auch durch bloße Wahl zu

[1] Unter diesem Namen faßt man auch beide Behörden zusammen. Das Department of Science and Art ist 1856 dem Committee of Council on Education unterstellt worden. Dieses ist demnach als oberste Erziehungsbehörde anzusehen.

Fellows des College of Preceptors gemacht werden, zu Lizenziaten nur solche Mitglieder, die dem College schon mindestens 15 Jahre angehört haben.[1]

Vor der Gründung dieses Lehrervereins waren die Beziehungen der englischen Mittelschulen und ihrer Lehrer untereinander sehr lose. In den letzten Jahrzehnten sind aber noch viele andere Lehrervereinigungen entstanden, deren Einfluß auf das innere Leben der Schulen sich nach und nach bemerklich gemacht hat. Seit 1870 giebt es eine Headmasters' Conference, welche alle 2 Jahre die Direktoren der großen Stiftungsschulen vereinigt. Ihre Verhandlungen drehen sich besonders um Fragen des Lehrplans. Der National Union of Teachers (seit 1870) gehören fast nur Elementarlehrer an. Die Lehrer der Mittelschulen haben seit 1884 sich zu einer Teachers' Guild zusammengethan. Seit 1892 giebt es eine Association of Assistant Masters (Oberlehrern), seit der nämlichen Zeit auch eine Modern Language Association. Den mächtigsten Anstoß gaben den Schulen indessen die Prüfungen, die nicht wie in Deutschland auf bestehende Lehrpläne gegründet, sondern für diese selbst maßgebend geworden sind. Die Regierung führte in den fünfziger Jahren Prüfungen ein für den militärischen und den Zivilverwaltungsdienst. 1857 aber fing die Universität Oxford an, sog. Local examinations einzuführen, die nicht in corpore universitatis abgehalten werden, also nicht jedermann zugänglich sein sollten wie der Universitätsunterricht, sondern nur den Schulen bestimmter „Lokalitäten". Die Programme dieser Prüfungen waren so abgestuft, daß eine für juniors, d. i. Leute unter 15 Jahren, die andere für seniors, d. i. Leute unter 18 Jahren bestimmt wurde. Wer eine dieser Prüfungen bestanden hat, ist A. A. d. i. Associate in Arts, also ein der philosophischen Fakultät gewissermaßen Beigeordneter. Andere Universitäten folgten diesem Beispiel, durch das sie ihre Stellung als allgemeine Landesbildungsanstalten bekundeten. Seit 1873 ernennen Oxford und Cambridge eine „vereinigte Examinationsbehörde" (Oxford and Cambridge School Examination Board oder kurzweg The Joint Board). Die Schulen haben nach und nach sich mit den Universitäten wegen der Local examinations in Verbindung setzen müssen, nachdem man angefangen hatte, auf die Prüfungsdiplome und die Titel, welche die Universitäten verliehen, Wert zu legen. Für Beamtungen und Dienste der verschiedensten Art wurde allmählich ein auf diesem Wege erworbenes Befähigungszeugnis die selbstverständliche Vorbedingung. Eine Schattenseite wird aber darin zu finden sein, daß die Schulen und ihre Zöglinge immer mehr für die Zwecke einer Prüfung als die ihrer allgemeinen Bildung zu arbeiten sich gewöhnten; die im folgenden zu gebende Darstellung der englischen Unterrichtsart wird aber zeigen, daß dieser Nachteil weniger groß ist, als er einem deutschen Beurteiler wohl erscheinen muß. Überdies sind, solange dem Staate die Mittel fehlen, die Erreichung gewisser Bildungsziele in den

[1] 1890 hat das College of Preceptors 15500 Schüler geprüft, die aus 400 Schulen kamen.

Digitized by Google

Schulen des Landes zu gewährleisten, die Prüfungen die einzige sichere Art, die Befähigung von Zöglingen dieser Anstalten festzustellen. Die englischen Schulmänner gestehen sogar, daß infolge dieser Prüfungen viele Schulen leistungsfähiger geworden seien. Da und dort ist die Arbeit derselben jedoch eine etwas unruhige geworden, da nicht alle Schüler einer Klasse sich für die nämliche Prüfung vorbereiten. Die Prüfungen haben sich eben außerordentlich vermehrt. Das Science and Art Department z. B. hält Prüfungen ab, auf Grund deren bedeutende Beihilfen für die Ausbildung in technischen Fächern gewährt werden. Die Society of Arts prüft ebenfalls in Realfächern. Gewisse Stände und Berufsarten sichern durch Prüfungen sich einen tüchtigen Nachwuchs, so The London Chamber of Commerce, die Apothekervereinigung und viele andere.

Wie im Jahr 1830 gab auch 1870 ein neues Volksschulgesetz dem Mittelschulwesen einen neuen und glücklichen Antrieb. Zunächst freilich wurde wieder für die äußere Verwaltung gesorgt. Die Stiftungsbehörde wurde mit der Endowed Schools Commission vereinigt (1874), wodurch eine sicherere Wirksamkeit beider erreicht wurde. Neue Satzungen (schemes) schrieben nun die Art, wie die Stiftungsvermögen verwaltet werden sollten, vor. Vor allem aber nahm der technische Unterricht, zu dessen Förderung sich 1886 eine besondere Gesellschaft gebildet hatte, einen bedeutenden Aufschwung. 1887 trat eine British Association zusammen zur Untersuchung der Methode des Unterrichts in der Chemie. Diesem Verein gehörte Armstrong an, der mit Nachdruck auf die Art der naturwissenschaftlichen Studien in Deutschland hinwies und damit dem Schulunterricht in England neue Ziele und Wege vorzuzeichnen sich bemühte. Eine Parlamentsakte vom 19. August 1889 gab den Grafschaften das Recht, zur Beförderung des technischen Unterrichts eine Steuer zu erheben. 1890 wurde zum gleichen Behufe gestattet, einen Teil der Überschüsse aus der Spiritus- und Biersteuer für die Zwecke der gewerblichen Schulen zu verwenden. Die Regierung wandte sich gerade diesem Teile der öffentlichen Bildung zu, weil England seit dieser Zeit Veranlassung hatte, für die Stellung seiner Industrie auf dem Weltmarkte Befürchtungen zu hegen. Aber die Bemühungen der Vereine, der Regierung und der Lokalbehörden nach dieser Seite blieben nicht ohne günstige Einwirkung für die Hebung der allgemeinen Bildung und selbst des Unterrichts an den Mittelschulen, von denen etliche einen sehr weitgehenden technisch-realistischen Unterricht in ihr Lehrprogramm aufgenommen hatten.

Dem Einflusse der Prüfungen ist es zuzuschreiben, daß seit den vierziger Jahren auch die alten Stiftungsschulen ihre Lehrpläne erweitert haben. Bis dahin hatten sie an ihrer traditionellen Bestimmung, welche in ihrem Namen als Grammatikschulen ausgesprochen ist, festgehalten. Mathematik z. B. wurde nicht gelehrt; höchstens gab der Schreiblehrer einige Rechenstunden. Nun führte Harrow 1837 die Mathematik in den Lehrplan ein. Es konnte bis in diese Zeit vorkommen, daß ein Student, der die Etonschule mit Glanz durchgemacht hatte, auf der Uni-

versität erst das Einmaleins kennen lernte.[1] Den modernen Fremdsprachen gegenüber verhielten sich die alten Schulen noch viel ablehnender. Rugby allerdings lehrte Französisch seit 1800; Harrow folgte diesem Beispiel in den fünfziger Jahren; Eton aber führte es erst anfangs der sechziger Jahre und nur als fakultativen Lehrgegenstand ein. Erst in den allerletzten Jahren gewinnt der Unterricht in den neueren Sprachen ein lebhafteres Interesse. Einzelne Schulen gingen in der Anpassung der Lehrpläne an die Forderungen der verschiedenen Examina so weit, daß sie alle Einheitlichkeit verloren und besonders die oberste, sechste Klasse in eine Anzahl von Gruppen auflösten, die nach den verschiedensten Lehrfachkombinationen unterrichtet werden. Die Rücksicht auf die Militär- und Verwaltungsprüfungen insbesondere gab Veranlassung dazu. Die 1840 gegründete Proprietary School zu Cheltenham hat auf solche Weise in ihren Lehrplan Mathematik, Lateinisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Französisch, Deutsch, Hindostanisch, englische Litteratur, Naturwissenschaften, Zeichnen, Planzeichnen und Befestigungslehre aufgenommen. Die in industriellen Gegenden liegenden Schulen haben besonders mit modernen und praktischen Disziplinen ihre Programme überladen müssen. Die alten Schulen haben den neuen Anforderungen in der Weise nachzukommen gesucht, daß sie in den oberen Klassen Teilungen vorgenommen haben, während die unteren am alten Lehrplan als allgemeiner Grundlage mehr oder weniger festhalten. Weiteren bedeutenden Einfluß haben ferner die Immatrikulationsexamina (Matriculation) der Universitäten ausgeübt, insbesondere der Umstand, daß das Griechische in diesen Prüfungen jetzt nicht mehr verbindlich ist.

Alle diese Änderungen, die man vielfach nur ungern zugestanden hat, machen den Eindruck des Planlosen und erweckten bei den pädagogisch Denkenden in Großbritannien vielfach die Befürchtung, daß die bedeutende Einwirkung, welche das früher so geschlossene Erziehungssystem der Mittelschulen auf die Bildung des Charakters der Zöglinge unleugbar ausgeübt hatte, mehr und mehr schwinden werde. Als der Geheimrat Wiese, dessen erste Briefe über englische Erziehung (1850) gerade diese günstige Seite derselben besonders nachdrücklich hervorgehoben hatten, 1876 zum zweitenmal englische Schulen besuchte, fand er allgemeine Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen. Man klagte, daß die Lehrpläne trotz der vielen Änderungen doch eigentlich veraltet seien, daß gründliche Kenntnisse und tüchtige intellektuelle Schulung nicht erreicht werden und daß die Universitäten den wissenschaftlichen Sinn nicht zu nähren verständen. Dieses abfällige Urteil ist ohne Zweifel die Wirkung der Berichte gewesen, welche die schon erwähnten königlichen Kommissionen veröffentlicht haben. Dasselbe ist wohl der Fall mit der Äußerung des Lehrers der Harrowschule Farrar aus dem Jahre 1867;[2] er würde sich aber

[1] So berichten Démogeot und Montucci S. 79.
[2] Mitgeteilt bei Démogeot und Montucci aus dem „Museum" vom April 1867.

so scharf kaum ausgesprochen haben, wenn nicht seine eigenen Erfahrungen jene Berichte bestätigt hätten. Farrar sagt: „Ein kleiner Teil unserer Zöglinge, vielleicht 25 von 100, gelangt zur Universität, obwohl der ganze Lehrplan unserer Schulen auf die Universitäten zugeschnitten ist, und selbst von dieser kleinen Prozentzahl, welche sozusagen die Blüte und die Frucht des Systems darstellt und, wenn ich so sagen darf, seine Daseinsberechtigung, verläßt ein beträchtlicher Teil — viele möchten sagen, der größte — die Schule mit 18 oder 19 Jahren, ohne nur etwas zu wissen von alter und neuer Geschichte, von Geographie und Chronologie, ohne eine fremde oder selbst ihre eigene Sprache zu kennen, die Orthographie oft mitbegriffen, ohne daß sie eine exakte Wissenschaft oder nur die einfachsten Elemente der Geometrie und Mathematik, die Musik oder das Zeichnen verstehen, mit vollständiger Unkenntnis dieses nämlichen Lateinisch und Griechisch, dem sie besonders die langen und ergebnislosen Jahre ihrer zwecklosen Erziehung gewidmet haben, während sie daneben, was vielleicht noch schlimmer ist, von ihrer erstaunlichen und groben Unwissenheit zu ihrer vollen Befriedigung auch nichts wissen." Man bemühte sich diesen so kraß geschilderten Übelständen abzuhelfen durch Versuche, die oft auf der einen Seite besserten, was auf der anderen Seite wieder Schaden anrichtete. Die Überzeugung, daß nur eine mit weitergehenden Vollmachten versehene, von erfahrenen und einsichtigen Fachmännern beratene Zentralbehörde hier glücklichen Wandel schaffen könne, wurde immer lebhafter und sprach auch beim internationalen pädagogischen Kongreß, der 1884 in London stattfand, sich sehr deutlich aus.[1]

1879 fingen die Vereine an, mit der Frage einer zweckmäßigen Einrichtung des Mittelschulwesens sich zu befassen. Das College of Preceptors arbeitete in diesem Jahre einen Gesetzesentwurf aus. Aber die Vorschläge stimmten zu wenig miteinander überein, als daß man in ihnen die Äußerung eines allgemein gefühlten Bedürfnisses hätte erkennen können. Nur für Wales konnte die Regierung Nennenswertes thun. Hier fehlte es sehr an tüchtigen Mittelschulen, und die Mittelschulakte, die 1889 für dieses Land erlassen wurde (the Welsh Intermediate Education Act), half dem Mangel in dankenswerter Weise ab. Weiteres konnte vorläufig nicht erreicht werden. Unter Acland, der 1892—1895 Vizepräsident des Erziehungsrates des Geheimen Kabinetts war, wurde die Frage mit erneuter Thatkraft angefaßt. Auf Veranlassung der Universität Oxford wurde 1894 eine dritte königliche Kommission eingesetzt zur Untersuchung des Mittelschulwesens. Ihr außerordentlich eingehender und sachkundiger Bericht erschien Ende 1895 in neun Bänden. Er empfiehlt die Errichtung einer obersten Studienbehörde, der, ähnlich wie in Frankreich, eine beratende Körperschaft zur Seite zu stellen wäre. Auch

[1] Dieser Kongreß wurde von den bedeutenderen englischen Schulen kaum besucht, so daß ein englischer Schulmann in bitterem Scherz äußerte, man müsse diese Versammlung (die im August stattfand) in den nächsten Jahren in der Schweiz abhalten, damit die Lehrer der großen englischen Schulen auch daran teilnehmen könnten.

Digitized by Google

Cambridge trat jetzt auf den Plan, indem es 1896 eine Konferenz veranstaltete zur Prüfung der von der Kommission gemachten Vorschläge. Unterdessen wechselte aber das Ministerium. Die neue Regierung brachte zwei Gesetzesvorschläge vor das Parlament, wovon der eine das Volksschulwesen betraf und das höhere Bildungswesen nebenbei berührte. Aber gerade diese Vermischung erregte Widerstand. Das andere betraf die Aufstellung eines amtlichen Verzeichnisses der Lehrer auf Grund des Nachweises ihrer Befähigung zum Lehreramte (Registration of Teachers), eine oft gewünschte Einrichtung, die dem Mangel staatlicher Lehrerprüfungen abhelfen sollte. Beide Vorschläge wurden aber so ungünstig aufgenommen, daß die Regierung sie zurückzog.

Am 14. April 1899 endlich wurde dem Parlament ein Gesetz vorgelegt, durch welches eine einheitliche oberste Studienbehörde geschaffen werden sollte. Im August hat dasselbe die letzte Lesung bestanden, und so ist denn mit dem 1. April 1900 ein Unterrichtsministerium (Board of Education) ins Leben getreten, dessen Aufgabe „die Überwachung der Erziehungsangelegenheiten in England und Wales“ sein wird. Diese Behörde soll bestehen aus einem Präsidenten und dem Präsidenten des Geheimen Kabinetts, wenn dieser nicht schon zum Präsidenten des Unterrichtsministeriums ernannt ist, ferner aus den obersten Staatssekretären, dem ersten Beamten des Staatsschatzes und dem Kanzler der Finanzen. Der Präsident wird vom Staatsoberhaupt ernannt. Der Board of Education tritt an die Stelle des Erziehungsrates und des Departements für Wissenschaft und Kunst. Durch königlichen Befehl kann auch diese oder jene Befugnis der Stiftungsbehörde oder des Agrikulturrats (s. oben S. 148) auf das Unterrichtsministerium übertragen werden, wenn es sich um Erziehungsangelegenheiten handelt. Das Unterrichtsministerium läßt auf den Antrag des nachher zu erwähnenden Studienrats durch eine Universität oder ein anderes Organ Schulen, welche mittleren Unterricht erteilen und eine Inspektion wünschen, inspizieren, um „den Charakter ihres Unterrichts und die Art ihrer Fürsorge für Unterricht und Gesundheit der Schüler“ festzustellen. Für Wales gilt die durch die Akte von 1889 geschaffene Behörde (the Central Welsh Board for Intermediate Education) als inspizierendes Organ. Durch königliche Verordnung wird ein beratendes Komitee eingerichtet, das mindestens zu zwei Dritteln aus Personen bestehen muß, welche befähigt sind, die Ansichten der Universitäten und anderer an der Erziehung beteiligter Körperschaften zu vertreten. Die Obliegenheit dieses Studienrates besteht 1. in der Führung des amtlichen Lehrerverzeichnisses, von welchem oben die Rede war, und 2. in der Berichterstattung über die vom Ministerium ihm zugewiesenen Obliegenheiten.[1] Mit dieser bedeutenden Akte, die für Schottland und Irland keine Gültigkeit hat, schließt für unseren Bericht die Geschichte des englischen Mittelschulwesens, das mit dem neuen Jahrhundert ebenso

[1] Nach dem (letzten) Bericht des Education Department (1898/99).


Google

unter die staatliche Beaufsichtigung gestellt sein wird, wie es das Mittelschulwesen in anderen europäischen Ländern schon lange ist.

In Schottland besteht seit 1872 ein Erziehungsrat (Education Department), dem aber erst 1892 die zur Ausübung einer förderlichen Wirksamkeit notwendigen Geldmittel zugewiesen worden sind. Für die Prüfungen, die in den höheren Schulen dort abgehalten werden, ist eine besondere Examinationskommission eingesetzt.

Irland besitzt einen Erziehungsrat (Intermediate Education Board) für die Mittelschulen seit 1878. Dieser hält Prüfungen ab und bemißt nach dem Ergebnis derselben die Unterstützungen, die er gewähren kann. Neben ihm besteht eine Schulstiftungskommission (Education Endowment Commission), der englischen Charity Commission entsprechend. Das Mittelschulwesen in Irland ist infolge der nationalen Mißstände und weil viele Familien ihre Söhne lieber in die großen englischen Schulen schicken, von geringerer Bedeutung; es ahmt die englischen Einrichtungen notdürftig nach.

2. Die Mittelschulen.

Da weder die Lehrpläne noch die Prüfungen die Bestimmung der englischen höheren Schulen genau aussprechen, kann man sie nach dem Vorgang der englischen obersten Stiftungsbehörde nur durch das Alter ihrer Zöglinge kennzeichnen. Demnach sind es Schulen, welche ihre Zöglinge mit dem vollendeten zwölften Lebensjahre aufnehmen und 6 Jahre lang unterrichten. Gerade diese Altersbestimmungen werden auch in den höheren Schulen Englands als durchaus maßgebend angesehen. Wenn ein Schüler 15 Jahre geworden ist, darf er nicht mehr in der Unterstufe derselben bleiben, und wenn er 19 Jahre geworden ist, muß er die Anstalt verlassen. Man nennt diese Bestimmungen das Gesetz der Überjährung (superannuation).

Eigentlich müßten die englischen Mittelschulen sechs Klassen haben; aber man darf wohl sagen, daß das Klassensystem in denselben nie zur vollen Durchführung gekommen ist. Bis ins 19. Jahrhundert wurden alle sechs Klassen (forms) in einer großen Halle gleichzeitig unterrichtet. Der Schulvorstand oder Hauptlehrer (headmaster) nahm mit seiner Klasse, der sechsten und obersten, den Raum an einer der beiden Schmalwände ein und übersah von hier die ganze Schule. Die Klassenlehrer (form masters) waren mit ihren Zöglingen so verteilt, daß vermutlich[1] der ihm zunächst stehende Lehrer, der in der Regel wohl die fünfte Klasse unterrichtete, seinen Platz an der gegenüberliegenden Schmalseite erhielt; hier mag eine Nische angebracht gewesen sein, von der diese Klasse dann den Namen shell (Muschel) erhielt. Die anderen vier Klassen fanden an den

[1] Eine andere Erklärung des Klassennamens shell läßt sich nicht wohl finden.

beiden Langseiten ihren Raum. Da der Unterricht, wie dies heute noch fast überall geschieht, sich nur mit den einzelnen Schülern beschäftigte, so daß der größere Teil jeder Klasse vom Lehrer doch nicht unmittelbar in Anspruch genommen wurde, sondern für sich arbeitete, so läßt sich diese mit einem lebhaften Klassenbetrieb nicht vereinbare Einrichtung einigermaßen entschuldigen. Höchstens trennte ein an einer Querstange verschiebbarer Vorhang die Klassen. Heute ist diese Einrichtung aufgegeben; aber nicht die Klassen, sondern die Klassen- und Fachlehrer (assistant masters) haben jetzt abgesonderte Räume. Die Schüler wechseln infolgedessen ihre Schulzimmer ziemlich häufig. Das kann aber gut geschehen, da nach jeder Lehrstunde Pausen eintreten, und es läßt sich gar nicht vermeiden, da heute die Schulen und Klassen vielfach geteilt sind, so daß die obersten Jahreskurse in Gruppen (sets) unterrichtet werden. 1890 fand Gallert in der Highgateschule noch drei Klassen in einem gemeinsamen Schulraum. In Eton stehen im alten Lehrsaale noch die fünf Katheder der form masters. Die Schulzimmer sind meistens so eingerichtet, daß die Schüler den Lehrer im Halbkreis umgeben. Die Klassen werden von unten nach oben gezählt; die unterste ist die erste, die oberste die sechste. Oft sind aber die Klassen in sich geteilt. Eine Abteilung dieser Art heißt für eine bestimmte Klasse Remove (die Promotionsabteilung); auch die Benennung The Twenty kommt vor. Mit letzterem Namen werden in Rugby diejenigen Schüler der fünften Klasse bezeichnet, deren Beförderung nach der obersten in Aussicht steht. Meistens teilt man die Schule auch in eine Unterabteilung (junior department oder lower school) und eine Oberabteilung (senior department) ein, oder es giebt eine Unter-, Mittel- und Oberabteilung (lower school, middle school, upper school). Die Charterhouseschule ist z. B. so gegliedert: Ober-VI, Unter-VI; Ober-V, Unter-V, Remove; Ober-IV, Mittel-IV, Unter-IV; Ober-Shell, Mittel-Shell, Unter-Shell. Rugby hat diese Einteilung: Obere Schule, umfassend VI: Oberbank, Unterbank und „die Zwanzig", und V: Ober-V und Unter-V; Mittlere Schule, umfassend Ober-Mittel-1, Ober-Mittel-2, Unter-Mittel, Shell, und Untere Schule. Der headmaster unterrichtet die sechste Klasse in den Hauptgegenständen; die Schüler bleiben in ihr oft zwei Jahre: länger zu bleiben verbietet in der Regel der Grundsatz, keine superannuation zuzulassen. Einzelne Schulen haben sich veranlaßt gesehen, unten eine Vorbereitungsschule (preparatory school) anzufügen. In der Regel haben die Zöglinge der großen Schulen eine solche vor ihrem Eintritt besucht.

Zu dieser vielfältigen Teilung der höheren Schulen kommt noch die Zerspaltung der Anstalt nach verschiedenen durch den künftigen Beruf der Schüler bestimmten Richtungen oder Seiten (sides). Es giebt eine klassische und eine moderne Seite; die Spaltung tritt aber in der Regel erst in den oberen Klassen ein.[1]

[1] Wellington College ist von unten auf geteilt.

Während das heutige französische Gymnasium die sprachliche Unterweisung auf den modernen Sprachen aufbaut, ist in den englischen das Lateinische noch die Grundlage dieses Unterrichts. Man spricht auch von einer französischen Seite oder Abteilung (division), einer mathematischen, einer militärischen, und man kennt auch Realabteilungen (science divisions) und Handelsabteilungen (commercial divisions) u. s. w.

Das Klassensystem ist auch dadurch erschwert, daß die Promotionen nicht nur am Ende des Schuljahres stattfinden. Das Jahr ist in Trimester eingeteilt, deren es drei sind, der Herbstterm oder das Short Half, der Frühlingsterm oder die Common Time und der Sommerterm oder die Cloister Time (Winchester). Versetzungen finden nun auch nach den einzelnen Terms statt, so daß keine Klasse ein ganzes Schuljahr hindurch die nämlichen Schüler hat.

Die Ferien betragen zusammen bis 15 Wochen im Jahr. An Weihnachten sind es etwa 4, im Frühjahr 3, im Sommer über 7 Wochen. Dazu kommen noch die freien Tage an kirchlichen Festen und die nicht unerheblichen Unterbrechungen, welche der Sport an den großen Schulen veranlaßt. Der Stundenplan für die drei ersten Wochentage war in Harrow für die oberste Klasse früher so gestaltet:

Montag: 7½— 9 Horaz und Versübung,
11 —12 Horaz,
3 — 4 Homer,
5 — 6 eine Seite der historia Romana.
Dienstag: keine festen Klassenstunden.
Mittwoch: 7½— 9 griechische Tragiker und Versübung,
11 —12 Virgil,
3 — 4 Euklid,
5 — 6 Musa Graeca.

In Rugby hatte die sixth form unterdessen folgenden Unterricht:

Montag: 7 — 8 Septuaginta,
10¼—11¾ Homer,
3½— 4½ Cicero,
4½— 5½ griechische Jamben.
Dienstag: 7 — 8 Mathematik,
10¼—11¾ griechische Tragiker.
Mittwoch: 7 — 8 Septuaginta und poëtae Latini,
10½—11¾ Französisch und Deutsch,
3½— 4½ Cicero,
4½— 5¼ griechische Prosaiker.

Da die Thätigkeit des Lehrers vornehmlich darin besteht, daß er die Arbeit der Schüler kontrolliert, aufgiebt und abfragt, so ist die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden nicht sehr hoch, selten 30, oft nur 20—24. Das ist aber freilich die

Digitized by Google

schwache Seite des englischen Sekundärunterrichts, daß er nur Stoff anzueignen sucht und die geistige und ästhetische Durchbildung von der Wirkung der Lehrstoffe, der Gemütsart und dem Fleiß der Schüler erwartet. Er ist trocken und ohne Schwung und kann nur in den klassischen Sprachen, die ein tieferes Eindringen des Schülers verlangen und Stoffe vorführen, die denselben aus den Kreisen der täglichen Erfahrung herausheben, zu einer bedeutenderen Wirkung gelangen. Seitdem nun neben Latein und Griechisch und Euklid, womit der Lehrplan der höheren Schulen in England früher erschöpft war, so manches andere getreten ist, dem eine gleiche Wirkung bei gleicher Methode nicht abgewonnen werden kann, sind diese Schulen immer noch mehr nur Lernschulen geworden. Erzieherisch wirkt in den Internaten nur das Spiel und der sittlich strenge und reine Ton, der besonders seit Arnold dieselben auszeichnet; der Unterricht läßt es an Wärme und belebender Wirkung immer mehr fehlen. Die „Tagschulen" wären darum gegen jene alten Erziehungsanstalten in großem Nachteil, wenn nicht aus dem nämlichen Grunde bei ihnen das Bedürfnis einer besseren und wirksameren Methode sich besonders fühlbar gemacht hätte. Die von Cookson herausgegebenen Aufsätze, die in unserem Litteraturverzeichnis angegeben sind, zeigen ein sehr reges Bestreben in dieser Richtung, aber auch die Schwierigkeit, aus den herkömmlichen Pfaden sich herauszufinden; die Spiele, die den Tagschulen fremd sind, werden in diesen Aufsätzen unverdient abschätzig behandelt. Wir suchen die Art des englischen Mittelschulunterrichts nunmehr durch Bemerkungen über die Behandlung der einzelnen Lehrfächer zu charakterisieren.

Religion ist kein eigentlicher Lehrgegenstand. Man beginnt den täglichen Unterricht mit einem Gebet und weist die Schüler auf eigene Bibellektüre hin. Am Sonntag findet in der Kapelle der großen Schulen wohl auch eine Bibelstunde vor dem Unterricht statt; aber die eigentümliche Scheu der Engländer, in die religiösen und politischen Ansichten des Nebenmenschen einzugreifen, hält sie ab, Religion schulmäßig in den höheren Lehranstalten zu betreiben. Auch philosophischer Unterricht kommt kaum vor. Die Schulen sind nach allgemeiner Ansicht dazu da, den überkommenen Schatz fester Kenntnisse der jüngeren Generation zu übermitteln, nicht aber ihnen eine bestimmte Art aufzunötigen, in der sie weiterhin zu benutzen oder zu bearbeiten wären. Ein in der englischen Gelehrtengeschichte so hervorragender Mann, wie W. Whewell, sagt S. 70 des ersten Teiles seines Buches über liberale Erziehung, in welchem er ganz besonders auf die Universitätsstudien Bezug nimmt: „Die Reihe bedeutender Werke, die wir schon besitzen, ist groß genug, um Zeit und Geist selbst der begabtesten Studierenden zu beschäftigen; wer einer allzu frühzeitigen Verfolgung von Neuerungen Vorschub leistet, befördert nur die Vernachlässigung oder das oberflächliche Studium der älteren Werke. Aus dem nämlichen Grunde ist es im allgemeinen nicht wünschenswert, bei unseren Studierenden eine Kenntnis originaler Forschungen zu fordern oder vorauszusetzen, welche den Weg in die bedeutenden Werke oder die systematischen Abhandlungen

noch nicht gefunden haben." Was der englische Schüler lernen soll, muß in bewährten Büchern stehen, und diese Stoffe soll er sich vorerst nur als solche zu eigen machen.

Auf die klassischen Sprachen verwendet die „klassische Seite" der Mittelschulen etwa zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit. Der Unterricht in diesen Fächern muß es früher an wissenschaftlicher Genauigkeit haben fehlen lassen; das Ästhetische wird auch jetzt wenig berücksichtigt, doch ist der Unterricht im allgemeinen gut und gründlich. Die Versübungen, die jetzt zurücktreten, begünstigten das Memorieren von hervorragenden Dichterstellen; doch pflegen auch jetzt noch fleißigere Schüler einen wertvollen Schatz gedankenvoller Stellen aus den alten Autoren von der Schule ins Leben mitzunehmen. Früher wurden Lateinisch und Griechisch mit englischer Lautung ausgesprochen; heute bringt die „italienische" Aussprache durch. Die Versübungen wurden damit begonnen, daß man Versschemata mit beliebigen, aber metrisch passenden Wörtern füllte; man nannte das nonsense: nach und nach traten aus der Erinnerung an gelesene und auswendig gelernte Stellen sinnvolle Wörter und Wendungen an die Stelle des „Unsinns". Was von einigen Schriftstellern von lateinischen und griechischen Versen englischer Mittelschüler mitgeteilt worden ist, zeichnet sich vielfach durch Geschmack der dichterischen Auffassung und durch intimes Verständnis des fremdsprachlichen Ausdrucks aus. Die Grammatiken, nach welchen man die klassischen Sprachen lehrt, waren bis in unsere Zeit lateinisch geschrieben; sie stammten aus der Humanistenzeit. Arnold, der in Rugby die lateinischen Verse und die lateinisch geschriebenen Grammatiken abgeschafft hatte, kehrte später zu beiden zurück.

Die neueren Fremdsprachen werden heute mit größerem Eifer betrieben, und die Lehrer derselben an den englischen Mittelschulen suchen diese sogar in den Besitz der Fortschritte zu setzen, welche die Methode dieser Fächer seit einigen Jahrzehnten in Deutschland gemacht hat. Man braucht für dieselben vielfach nationale Lehrer; aber die vertiefte pädagogische Anschauung hat auch in England dazu geführt, daß man für diesen Teil des Unterrichts die einheimischen Lehrer vorzieht. Im ganzen genügt die Zeit noch nicht, die den modernen Sprachen zugewiesen wird; mehr als vier Lektionen in der Woche werden dem Deutschen selten gewährt, oft nicht einmal drei Stunden. Allcock, der headmaster von Highgate, meint in den schon angeführten, von Cookson gesammelten Aufsätzen, man möge das Eintrichtern (drillwork) der neusprachlichen Grammatiken durch den Klassenlehrer in einigen Minuten täglich besorgen lassen; die fremden Lehrer seien jedenfalls kein Vorteil für diesen Unterricht. Meistens werden die modernen Fremdsprachen nur in den oberen Klassen gelehrt. Gallert fand Art und Ergebnisse des Unterrichts in denselben noch 1891 recht gering. Das Französische wird bevorzugt; in Cheltenham lernen zukünftige Offiziere auch Russisch. Die Tagschulen scheinen Besseres auf diesem Gebiete zu leisten als die großen Internate. Die Methode Gouin

Digitized by Google

hat in England mehr Anklang gefunden als in Frankreich; sie ist aber auch dort über die Kreise des Privatunterrichts nicht hinausgedrungen. Man kennt in England noch eine Methode Haysman, die diesen Namen nicht verdient; es handelt sich lediglich um Einrichtungen zu dem Zwecke, junge Leute auf einige Zeit im Ausland unterzubringen, damit sie dort sich die Landessprache aneignen können.

Muttersprachlichen Unterricht kannten die höheren Schulen in England früher nicht; die Übersetzung lateinischer und griechischer Texte galt als hinreichende Übung im Gebrauch des Englischen. Heute ist englischer Unterricht überall eingeführt; auch die Grammatik wird systematisch vorgetragen. In den unteren Klassen wie in den Volksschulen bereitet die Rechtschreibung große Schwierigkeit. In den oberen Klassen läßt man Themata ganz konkreter Art in englischer Sprache bearbeiten; selbständiges Durchdenken und logisches Disponieren abstrakter Stoffe wird nicht verlangt, dem entsprechend, was wir über den Mangel eines philosophischen Unterrichts zu bemerken hatten.

Geschichte wurde früher in der Art gelehrt, daß man historische Werke lesen ließ; eine zusammenhängende Behandlung wurde nicht beabsichtigt. Heute sieht man den Nutzen des historischen Unterrichts ein; aber das Fach entbehrt noch der genügenden Pflege. Die Scheu vor bestimmten politischen Anschauungen, welche die Knaben aus ihrer Familie mitgebracht haben könnten, ist auch hier ein uns nicht recht begreifliches Hemmnis. Die Geographie schloß sich ehedem an die Geschichte an, hat aber heute ihre besonderen Stunden erhalten. Methode und Ergebnisse des Faches lassen noch zu wünschen. Man beneidet Deutschland um seine geschichtlichen und geographischen Lehrpläne. Im ganzen leisten die englischen Schulen in den „englischen Fächern", unter welchem Namen man Geschichte, Geographie und Litteraturgeschichte zusammenfaßt, das Wünschenswerte noch nicht.

Mathematik begegnet in den höheren Schulen Englands erst seit den dreißiger Jahren; 1836 wurde sie zu Eton als fakultatives Fach in den Lehrplan aufgenommen, um erst 1851 obligatorisch zu werden. Der Unterricht erscheint dem deutschen Beobachter mechanisch. Die Arithmetik legt ein Aufgabenbuch zu Grunde, in welchem für jede Operation ein Musterbeispiel vorgeführt wird, nach welchem die Schüler andere Aufgaben behandeln. In der Geometrie herrschte von Anfang an Euklid, der sogar dem Fache den Namen gab. Obwohl Wiese schon bemerkte, daß man sich nach und nach von dem großen griechischen Mathematiker frei mache, berichtet Findlay für 1892, daß seine Herrschaft immer noch bestehe. Die Rechenlehrer klagen über die Schwierigkeiten, die das englische Maßsystem dem Unterricht in den Weg lege.

Der naturwissenschaftliche Unterricht hat sich schwer einbürgern lassen, macht aber gegenwärtig Fortschritte. In den Klassen der „mathematischen" und „modernen Seite" erreicht er jetzt recht Zufriedenstellendes; dem Geiste der klassischen Lehrprogramme entsprach er nicht recht. Auch fehlten wissenschaftlich gebildete Lehrer

für die hier in Frage kommenden Fächer. Solange man in den Mittelschulen und an den Universitäten dem Unterricht nur die Aufgabe zuwies, ein in mehr oder weniger weiten Rahmen gespanntes traditionelles Wissen mitzuteilen, und es sogar für bedenklich hielt, weiter tragende Probleme vorzulegen und mehr zum Forschen anzuregen, als nur Kenntnisse dogmatisch zu überliefern, konnte gerade dem naturwissenschaftlichen Unterricht die Kraft, deren er fähig ist, nicht abgewonnen werden. Daß aber heute, zum Teil unter dem Einflusse der deutschen Wissenschaft, andere Anschauungen sich durcharbeiten, zeigt der vortreffliche Aufsatz des Professors der Chemie im Technischen Zentralkollegium des City and Guilds of London Institute Dr. H. E. Armstrong, den unter dem Titel: „Die heuristische Lehrart oder die Kunst, Kinder die Dinge selbst entdecken zu lassen", der zweite Band der Spezialberichte des Education Department von 1898 S. 389 f. mitteilt. Armstrong erzählt darin von sich selbst: „Die in der Vorlesung berichteten Thatsachen, besonders wenn sie durch Versuche beleuchtet wurden, kamen mir oft wie Offenbarungen; aber im ganzen brachte das Anhören der Vorlesungen wenig bleibende Wirkung in mir hervor, da ein Bild zu rasch dem anderen folgte. Die Lehrbücher kamen mir immer wenig anziehend und befriedigend vor, oft selbst abschreckend; denn ich fühlte das Bedürfnis, selbst ein chemischer Koch zu werden, nicht bloß zu wissen, woraus die Gerichte bereitet waren und wie sie auf der Tafel aussahen; aber ich überwand die Krankheit leicht ohne eine ernstliche Störung des geistigen Gleichgewichts, wie ein hartes Geschick und gedankenlose Erzieher sie über die meisten Studierenden bringen, die durch den Zwang der Examina genötigt werden, eine so unverdauliche und unschmackhafte Nahrung sich wider Gebühr gefallen zu lassen. Glücklicherweise kam ich bald auf das rechte Gegenmittel; denn als ein unersättlicher Leser war ich frühzeitig so glücklich, auf Originallektüre aufmerksam zu werden. ... Gänzliche Befreiung kam später; ich erreichte den Hafen, als ich aus der wesentlich didaktischen Umgebung eines englischen Laboratoriums in die heuristische Atmosphäre einer deutschen Universität kam. Es war mir, als wäre ich in ein Elysium entronnen." Anschließend an den naturwissenschaftlichen Unterricht dürfen wir wohl berichten, daß Handfertigkeitsunterricht seit einiger Zeit in den großen Internaten sich eingebürgert hat. Wir erfahren indessen, daß er in den Volksschulen besser betrieben werde, was sehr erklärlich ist, weil in diese der mächtige Einfluß und die viel begehrte Beihilfe des Science and Art Department hineinreicht. Die Lehrpläne werden durch das Einbringen des modernen Unterrichts bisweilen recht bunt. Während in Highgate School z. B. die klassische Seite Latein, Griechisch, Mathematik, Französisch, englische Geschichte und Litteratur, Physik und Zeichnen lehrt, wozu das Deutsche nur fakultativ hinzutritt, sind die Fächer der modernen Seite: Französisch, Deutsch, Lateinisch, Rechnen, Buchführung, Mathematik, Englisch, Geschichte, Geographie, Rechtschreiben und Diktat, Physik, Stenographie, Zeichnen. Da sich gerade in den Realien die Schüler sehr verschieden vorgebildet zeigen, tritt in ihnen

die Bildung der Gruppen (sets) am häufigsten ein, so daß die modern eingerichteten Schulen oder Schulabteilungen schwierigere Arbeit zu leisten haben als die anderen. Man rühmt den naturwissenschaftlichen Unterricht der Tagschule zu Dulwich (s. o. S. 146). Dieselbe hat die üblichen sechs Jahreskurse, aber 14 Klassen und Gruppen und lehrt Lateinisch, Deutsch, Französisch, Mathematik, Physik, Chemie und Zeichnen. Sie bildet auch Abteilungen für Naturwissenschaft und künftige Ingenieure (engineering) und bereitet für die Ortsprüfungen (Local examinations), ausnahmsweise auch für die Universität vor.

Gesang und Zeichnen fehlen jetzt selten in den Lehrplänen. Da man zur Einsicht kommt, daß die leibliche Übung, die der Sport vermittelt, einseitig sei, führt man da und dort das Turnen ein. Turnsäle findet man in vielen Internaten; 1890 fehlte ein solcher gerade in Eton noch. Die Tagschulen verfügen selten über Turnhallen und überlassen dann die Leibespflege den Familien, die dafür zu sorgen nicht gewöhnt sind.

Hebräischen Unterricht erteilt die Merchant Taylors' School; sonst kommt solcher kaum vor.

Den Prüfungen kann sich keine Mittelschule entziehen; man gesteht auch überall, daß sie die Schulen gehoben haben. Andererseits führt die Vorbereitung zu denselben zu mancherlei Mißständen. Findlay giebt eine Vorstellung von der Unruhe, welche durch die Prüfungen in die Schulen gebracht wird, indem er aufzählt, mit wie vielen Examinationen eine mittlere Grammatikschule von etwa zweihundert Schülern zu rechnen hat (1892 in den Mitteilungen der Anglia S. 190): zwanzig Schüler werden zur Erlangung von Stipendien (scholarships) geprüft; vierzig ältere werden für die Ortsexamina von Oxford und Cambridge vorbereitet, und zwar ein- bis zweimal im Jahr; jährlich schickt man einige tüchtige Zöglinge zu Prüfungen für Stipendien nach der Universität oder zu den Eintrittsexamina, welche die Universitätskollegien abnehmen; auch für die Examina der technischen Anstalten müssen etliche Schüler gerüstet werden; ein wichtiges Examen ist ferner jenes, das die Londoner Universität abnimmt; will ein Schüler Studienbeihilfen vom Science and Art Department, so muß er auch eine Prüfung bestehen; eine andere ist die, welche der Eintritt in den Militär- und Verwaltungsdienst fordert; dazu kommen noch manche andere Examinationen, die dieser oder jener Beruf verlangt. Diese Prüfungen fallen weder inhaltlich noch zeitlich zusammen; aber sie erschöpfen die vielgestaltige Vorbereitungsarbeit der Schulen noch nicht. Auch die Schulkuratoren (trustees) lassen einmal im Jahre die ganze Schule durch eine Universität prüfen, und in den terms, in welchen diese Prüfung nicht stattfindet, veranstaltet die Schule eine solche für sich selbst. Die Prüfungen sind, abgesehen von dem Fach der neueren Sprachen, nur schriftlich. Das ist einfacher für die Examinatoren, die nur die Arbeitstexte (papers) hinausschicken und die Ausarbeitungen in Muße durchsehen können; aber für die Schulen sind diese Prüfungen große Stö-

rungen, die Vorbereitungen auf sie eine große Last und die ganze Einrichtung ein unüberwindliches Hindernis tüchtiger, entwickelnder Unterrichtsarbeit. Die Stimmen gegen dieselbe werden daher immer häufiger und nachdrücklicher.

Die Prüfungen begünstigen die Auffassung, daß die Schularbeit um bestimmter greifbarer Zwecke willen gethan werde. Sie wird noch bekräftigt durch die vielen Preise, die erteilt werden. Es giebt selbst Prämien für pünktliches Eintreffen nach den Ferien. Gewisse Schulen benützen die erfolgreiche Arbeit der von ihnen vorbereiteten Examinanden zu Reklamezwecken. Die Veröffentlichung der Namen von Preisträgern ist eine ganz gewöhnliche Sache. Die tägliche Arbeit eines Schülers wird durch Punkte oder Marken zensiert, deren eine gewisse Mindestzahl in jedem Fache erreicht werden muß. Solche Punkte kann ein Schüler auch durch geordnetes Betragen verdienen, und eine bestimmte Anzahl solcher Marken berechtigt zu einem Prämium. Man sieht es auch als eine Pflicht der größeren Schulen an, daß sie durch Stipendien u. dgl. die Bildung im Lande fördern. Dies geschieht ganz gewiß durch die Studienbeihilfen, welche sie tüchtigen Schülern auf Grund eines Examens für den Besuch der Universität gewähren. Das nach seinem Stifter genannte großartige Fettes College in Edinburgh z. B. giebt Stipendien zu vierjährigem Studium in Oxford oder Cambridge. Nun werden aber auch wieder Stimmen laut, daß die vielen Stipendien bloß dürftigen Schülern zukommen sollten. In der That gilt es nicht als anstößig, wenn die Söhne sehr wohlhabender Familien um solche Studienunterstützungen sich bewerben. Die größeren Schulen geben fast durchaus Stipendien für den späteren Universitätsbesuch.

Die Kosten des Studiums an den alten Grammatikschulen sind erheblich. In Marlborough hat ein Zögling 80—105, in Wellington 110—132, in Harrow 138—183, in Eton 156 £ zu bezahlen. Dazu kommen noch viele Nebenausgaben, die sich bis auf 20 £ belaufen können. Der Sport insbesondere verursacht manche Ausgaben.

Die alten Stiftungsschulen haben ein Erziehungssystem entwickelt, das, früher vielfach überschätzt, heute auch im eigenen Lande vielfach angegriffen, doch höchst bemerkenswerte Züge zeigt. Solange diese Schulen es als ihre Aufgabe betrachten durften, junge Männer heranzubilden, die in leitender Stellung mit Sicherheit aufzutreten wüßten, mußte ihre Art der Erziehung für sehr glücklich angesehen werden; sie war darauf berechnet, Gentlemen zu erziehen, und sie hat diesen Zweck fast immer erreicht. Doch sind die Maximen, die gegenwärtig dieses Gebiet der englischen Pädagogik beherrschen, zum Teil erst durch Arnolds Vorgang zur Geltung gekommen. Dies muß besonders gesagt werden vom sog. Fagging system, das an die Bacchanten und Schützen früherer Jahrhunderte im deutschen Schulleben erinnert. Der fag ist der jüngere Schüler, der dem älteren, dem er zugeteilt ist, alle möglichen kleinen Dienste leisten muß. Die Einrichtung stammt auch in England aus dem Mittelalter, und sie hatte, wie wir aus

„Tom Browns Schultagen" wissen, manche Roheiten zur Folge. Arnold hat ihr eine edlere Form gegeben. Nur die Schüler der sechsten Klasse haben einen fag, der aus der ersten bis vierten Klasse gewählt werden muß; die fünfte ist frei von dieser Leistung. Heute rechnet es der fag sich zur Ehre, seinem Senior aufzuwarten; dieser nimmt kleine, aber nicht unehrenhafte Dienste von ihm an und giebt ihm Rat und Anleitung, wie er selbst ein ehrenhafter Schüler werden könne. Arnold hat die praepostors — so hießen die Senioren bei ihm — für die sicherste Stütze seines Amtes gehalten.[1] Heute gilt es in den guten alten Schulen als Thatsache, daß die Schüler nicht lügen, und jeder Erzieher muß ja wissen, daß man der Lüge ohne weiteres die Thür öffnet, wenn man nicht die Wahrhaftigkeit der Schüler als Regel annimmt. Endlich gab Arnold das Beispiel einer wahrhaft liberalen Erziehung damit, daß er möglichst wenig Zwang anwandte. Die englischen Schüler in den Internaten treten auch ihren Lehrern gegenüber viel freier, natürlicher, selbstbewußter und dabei offener, ungezwungener auf, als das in irgend einem anderen Lande der Fall ist. Wirkliche Sittlichkeit gedeiht auch nicht, wenn der größte Teil dessen, was ein junger Mensch zu thun hat, nur auf Vorschrift und Gebot erfolgt. Eng damit zusammen hängt das Spiel, das dem Internat, das sich sonst überall vornehmlich durch seinen Zwang bemerklich macht, den Charakter des Druckes und der Unfreiheit nimmt. In den Spielen, die die englischen Schulen treiben, befehlen auch Schüler, die den Titel der captains führen, der auch dem fleißigsten und erfolgreichsten Schüler der obersten Klasse gegeben wird. Nun muß man zugestehen, daß diese Spiele fast überall zum Sport ausgeartet sind, daß manche derselben, wie z. B. das Fußballspiel, mit einer gewissen Roheit gespielt werden, welche nicht selten zu bedenklichen leiblichen Schädigungen führt, und daß dagegen das Argument, ein junger Mann müsse frühzeitig den Schmerz mit lachendem Munde zu ertragen wissen, nicht aufkommen kann. Aber es ist ein unschätzbarer Vorteil dieser Erziehung, daß sie die Zöglinge, während sie für ihre Gesundheit und körperliche Kraft sorgt, zu selbständigem, überlegtem und energischem Handeln befähigt. In einem Aufsatz des schon mehrfach angeführten Cookfonschen Buches schildert ein Assistant Master von Eton den spiellustigen Zögling der alten Schulen so: „Er macht selten einen Spaziergang, außer um zu schießen; er hat kein Ohr für die Stimmen der Vögel, kein Auge für die Landschaft; er unterscheidet die Bäume und Blumen nicht voneinander, liest keine Gedichte, besucht keine Bildergalerie." Dabei gesteht der nämliche Verfasser doch die vorteilhafte Wirkung der Spiele zu; nur meint er, der gegenwärtige Betrieb derselben lasse die ideale Seite des jugendlichen Lebens nicht genug zur Entwickelung gelangen. Man wird also zugeben müssen, daß die Sache ausgeartet sei; daß sie aber nicht bloß leibliche, sondern auch sittliche Vorteile bringe, ist unleugbar.

[1] S. oben S. 145 f.

Eigentümlich nimmt es sich neben dieser so weit gehenden Freiheit des Zöglings der englischen höheren Schule aus, daß er der körperlichen Züchtigung (dem flogging) unterworfen werden kann; aber eigentlich bedingt jene auch ein kräftigeres und empfindlicheres Einschreiten im Falle der wirklichen Übertretung. Der Schüler dieser Erziehungsanstalten wird als Knabe (boy) angeredet und so auch behandelt. Man wünscht an ihm eine gewisse Rüstigkeit und gönnt ihm volle Freiheit der Bewegung innerhalb gewisser, nicht enger Schranken. Wenn er diese dennoch überspringt, so wären sanfte Anmutungen kaum am Platze. Übrigens darf nur der headmaster selbst züchtigen; er ist der Herr der Rute (Master of the birch). In einigen Schulen nur gestattet man den Schülern der sechsten Klasse, die selbst nicht mehr körperlich gezüchtigt werden, die Handhabung des Stocks oder der Rute gegen unordentliche oder widerspenstige Schüler. Die Privatschulen empfehlen sich manchmal in ihren Prospekten durch die Bemerkung, daß sie keine leiblichen Strafen verhängen. In geringeren Fällen straft man durch Eintrag, Nachsitzen, Zensuren, Abschreiben (lines), Auswendiglernen. Die höchste Strafe ist die Degradation, d. i. die Versetzung in eine niederere Klasse, die letzte die Entfernung aus der Anstalt. Die Prügelstrafe entehrt nicht, sie kommt auch nicht mehr häufig vor; aber sie ist ein Glied in einem Erziehungssystem, das seinesgleichen sucht. Jeder Schüler wird ferner der besonderen Aufsicht eines Erziehers (tutor) übergeben. Das sind in der Regel Lehrer der Anstalt; müssen die Schüler außerhalb der Schule wohnen, so dürfen sie nur bei einem von denselben gebilligten Pensionshalter Wohnung nehmen. Da bei der derben Rüstigkeit, welche in den englischen Mittelschulen herrscht, die neu ankommenden und die zärtlicher erzogenen Knaben manchen Plackereien ausgesetzt sind, so gewinnt die Frage, ob in den Internaten gemeinsame Schlafsäle oder abgesonderte Schlafgemächer (cubicles) für jeden einzelnen Zögling eingerichtet werden sollen, in England eine ziemlich große Bedeutung. Der headmaster von Uppingham, E. Thring, sagt in seinem geistreichen Buche über Erziehung und Schule: „Wie ist es denn im spätern Leben? Befinden sich denn da auch Nacht für Nacht Fremde in eines Mannes Schlafzimmer, die ihn durchprügeln, wenn er beten will, die ihn necken, wenn er sich an- oder auszieht, und alle die übrigen namenlosen Possen und Quälereien aufführen, welche gedankenlose Narrheit oder Böswilligkeit dem lieben Nachbar zufügen können?" Man betrachtet überhaupt in den alten Schulen den Zögling als künftigen Staatsbürger, der sich den bestehenden Gesetzen fügen, aber innerhalb des Kreises seiner bürgerlichen Freiheit nicht weiter beeinträchtigt werden dürfe. Nur so kann man die Debattiergesellschaften (debating societies) verstehen, die an diesen Anstalten von den Zöglingen gebildet werden und in denen sie wie künftige Parlamentsmitglieder mit allem Ernst über Fragen, die weit über die Interessen der Schule und das Verständnis von Knaben hinausgehen, disputieren.

Was wir hier über Aufsicht und Zucht in den englischen Schulen gesagt

Digitized by Google

haben, trifft selbstverständlich auf die Privatschulen nur teilweise zu; doch ahmen diese jetzt auch das Tutorsystem nach, indem die dem nämlichen Stadtteil angehörenden Zöglinge einem gemeinsamen Beaufsichtiger, der Lehrer der Anstalt ist, zugewiesen werden.

Das Vermögen der alten Schulen ist ungeheuer: ohne die Immobilien zu rechnen, schlägt man das jährliche Erträgnis auf 700 000 £ an. Die Verwaltung desselben liegt in den Händen von Kuratoren (trustees oder governors). Diese wählen den headmaster, der früher ausnahmslos Theologe war. Der headmaster leitet die Anstalt fast ganz selbständig. Die Kuratoren bestimmen die Gegenstände des Unterrichts und die Dauer der Schulzeit. Der headmaster aber ordnet alles Pädagogische. Er wählt auch und entläßt die Lehrer nach eigenem Belieben. Das Einkommen der letzteren ist auch in den alten Stiftschulen verhältnismäßig bescheiden, ihr Einfluß auf den Ton der Anstalt und die Führung des Unterrichts gering. Wenn einmal der Staat die Befähigung der Lehrer durch amtliche Dokumente feststellen wird, wie es die Registration bill (s. oben S. 153) beabsichtigt, so wird es nicht mehr vorkommen können, daß ein Schulvorstand einen unter ihm stehenden Lehrer ohne weiteres entläßt.

Die Schüler der alten Schulen tragen häufig eine recht unjugendliche Kleidung: eine enge schwarze Tuchjacke ohne Schöße und den hohen schwarzen Cylinderhut. Die Lehrer bedienen sich der Universitätstracht (cap and gown). Zum Spiel erscheint jedermann im Sportanzug.

Die gehobenen Elementarschulen (Higher Grade Elementary Schools) dehnen ihren Unterricht so aus, daß man sie etwa den deutschen höheren Bürgerschulen vergleichen kann; ihr Programm umfaßt vorzüglich naturwissenschaftliche und technische Fächer. Wenn sie nicht mehr als neun Pence wöchentliches Schulgeld erheben, so können sie Staatsunterstützung erhalten.

Obwohl in Schottland und Wales tüchtige Schulen sind, schicken doch wohlhabende Eltern ihre Söhne gern von dort in die angeseheneren englischen Lehranstalten. In Wales zeigt sich seit einigen Jahren ein großer Aufschwung auf allen Bildungsgebieten; aber das Land ist arm, wie schon die Gehälter der headmasters im Verhältnis zu denen ihrer englischen Amtsgenossen zeigen: die ersteren beziehen außer einem Kopfgeld durchschnittlich 150 £ im Jahr. Auch in Schottland, wo freilich immer noch eine große Mannigfaltigkeit von Schulgestaltungen besteht, leisten die Mittelschulen, die zum Teil den Namen academies führen, oft recht Gutes. Selbst die Volksschulen, die sich dann mit dem Titel higher schools zieren, erteilen manchmal Unterricht in den klassischen Sprachen. Seit 1888 besteht eine unseren Abiturientenprüfungen ähnliche Einrichtung (die Leaving Certificate Examination). In Irland läßt das Mittelschulwesen noch zu wünschen; eigentlich haben nur die Protestanten dort ein dem englischen ebenbürtiges höheres Schulwesen.

Die Statistik der höheren Schulen in Großbritannien und Irland ist schon aus dem Grunde, weil der Begriff der höheren Schule nicht feststeht, sehr unsicher. In einem der letzten Jahrgänge von Whitacker's Calendar waren nur 53 Direktoren höherer Schulen verzeichnet, was jedenfalls lange nicht an die thatsächliche Anzahl hinreicht. Die National Union of Teachers, die fast nur Volksschullehrer, aber auch einige Mittelschulprofessoren zu Mitgliedern hat, zählte 1895 30000 Mitglieder, die Teacher's Guild, welche für Lehrer höherer Schulen gegründet ist, hatte zu derselben Zeit 4000 Mitglieder. In der Headmaster's Conference, welche von den bedeutendsten höheren Schulen beschickt wird, befanden sich 1896 89 Direktoren solcher Anstalten.

3. Die Universitäten.

Die Universitäten in Großbritannien haben mit den französischen früherer Jahrhunderte eine gewisse Ähnlichkeit, weichen aber von den deutschen wesentlich ab. Der englische Student tritt in ein College ein, das ihm Wohnung und Kost bietet, ihn gewissen Regeln der Hausordnung unterwirft und einem Tutor zuweist, der dafür sorgt, daß er auf die Prüfungen, welche das College und die Universität abhalten, vorbereitet werde. Der Unterricht, den die Universität selbst giebt, teilt sich in die verschiedenen Fakultäten, wird aber wenig und meist nur von älteren Studierenden besucht. Die Universitätsstudien sind auch nicht die geordnete Vorbedingung für die höheren Berufsarten. Die Theologen studieren meist eine Zeit lang auf der Hochschule; ihre eigentliche Vorbildung zum Amt erhalten sie aber in Seminarien. Die Juristen bereiten sich zum Berufe bei Advokaten oder in den Londoner Rechtsschulen vor. Die Mediziner suchen ihre Ausbildung in den Spitälern. Doch traten 1894 in Cambridge 137 Studierende der Medizin ein. Für die Berufsprüfung der Juristen treten die Rechtsschulen (die Inns of Court) oder die staatlich anerkannte Rechtsgesellschaft (Incorporated Law Society), für die der Mediziner das College of Preceptors und die Gesellschaft der Apotheker ein. Selbst für Lehrer höherer Schulen gilt die Universität nicht als Berufsschule. Junge Leute, welche dem höheren Lehramt sich widmen wollen, erwerben sich wohl den Grad eines Bachelor of Arts, treten aber dann sofort in den Beruf oder lassen sich im College of Preceptors prüfen. Neuerdings nehmen aber die Universitäten wenigstens pädagogische Vorlesungen in ihr Lehrprogramm auf.

Die Aufgabe, die Wissenschaft durch freie Forschung zu pflegen und fortzupflanzen, bestimmt das Wesen der englischen Hochschule nicht so ausschließlich wie in Deutschland. Man will dort vor allem die Versicherung haben, daß die jungen Leute, welche höhere Studien betreiben, eine feste Leitung finden, die sie vor den Verirrungen bewahre, denen deutsche Studenten wohl ausgesetzt sind. Aus diesem Grunde legt man so großen Wert auch auf die Prüfungen, die in die Universitäts-

studien ebenso störend eingreifen, wie es an den Mittelschulen der Fall ist. Max Müller erzählt in seinen 1898 veröffentlichten Lebenserinnerungen (Auld Lang Syne S. 225), daß der spätere deutsche Kaiser Friedrich, als er 1857 Oxford besuchte, von der Einrichtung der Colleges einen so vorteilhaften Eindruck bekommen habe, daß er sich die Frage vorlegte, ob nicht auch für die deutschen Universitäten etwas Ähnliches geschaffen werden sollte. An einer anderen Stelle seines Buches aber sagt der nämliche Gewährsmann (S. 71): „Der ungeheure Vorteil, den die englischen Universitäten aus der Verbindung des durch die Professoren erteilten Unterrichts mit dem der Tutoren ziehen können, wird bis zu einem gewissen Grade aufgewogen durch die Hingabe der deutschen Professoren, die in den Seminarien und in den sog. Gesellschaften ihre Zeit für die Studierenden aufopfern, welche wissenschaftlich arbeiten und nicht bloß für die Examina vollgestopft (crammed) werden wollen."

Bis ins 19. Jahrhundert herein war man gewohnt, nur von zwei englischen Universitäten zu reden; denn die von Cromwell gegründete und 1833 neu organisierte Universität Durham hat bis dahin nur geringe Bedeutung gehabt. Cambridge, nicht so reizend gelegen als Oxford, hat in seiner idyllischen Abgeschiedenheit ein bedeutenderes wissenschaftliches Leben entwickelt als die Schwesteruniversität Oxford. Die mathematischen Studien insbesondere haben von je einen Ruhmestitel der Musenstadt am Cam gebildet. Heute bestehen dort 17 Colleges und zwei kleinere Studienhäuser, die in Cambridge hostels heißen, während in Oxford die kleineren Colleges den Namen halls führen. Studierende, welche in keines dieser Häuser sich aufnehmen lassen, dürfen nur in den von der Universität „genehmigten" Häusern (licensed lodgings) wohnen. Von den zwei Frauencolleges wird an späterer Stelle zu reden sein. Die einzelnen Colleges haben Zeichen, welche die Studierenden auf ihre Kleider stecken: drei Rosen führt das King's College, einen blauen Löwen Emmanuel College. Die ältesten Colleges stammen aus dem 13. Jahrhundert; dieses Alter darf man daher auch der Universität geben. Der neu angekommene Studierende (freshman) versieht sich mit dem für feierliche Anlässe, den Kirchenbesuch und das tägliche Abendessen vorgeschriebenen Anzug, dem gown, dem wallenden dunklen Gewand, und dem cap, einer runden schildlosen Kappe, die oben in einen viereckigen Deckel ausgeht. Man berechnet die jährlichen Ausgaben eines Studierenden auf etwa 200 £ ohne die Examensgebühren. Das Studienjahr zählt dreiunddreißig Wochen wie in Oxford. Letzteres teilt es aber in vier, Cambridge in drei Abschnitte (terms). Es beginnt am 1. Oktober und schließt um die Mitte des Juni; man verlangt, daß jeder Student zwei Drittel jedes term in seinem College zubringe. Das Schuljahr heißt session (Sitzung). 1897/98 zählte Cambridge gegen 3000 Studierende, wovon nur 180 außerhalb der Colleges wohnten. Die tutors leiten die Studien der Insassen ihres Colleges; die Aufseher (proctors) der Universität wachen über



ihr Betragen. Die lecturers halten Vorlesungen über die zu den Examina notwendigen Fächer. Der Unterricht nimmt nur einige Morgenstunden in Anspruch; den übrigen Teil des Tages verbringt der Studierende mit eigener Arbeit, mit dem Sport u. s. w. Die Kosten, die der letztere veranlaßt, berechnet Naydt auf jährlich etwa 900 Mark. Whewell sucht die eigentümliche Studieneinrichtung der englischen Universitäten damit zu erklären, daß von alters her die wesentliche Arbeit der Universität in der Veranstaltung und Abhaltung von Disputationen bestanden habe, auf welche man eben in den Collegien sich habe vorbereiten müssen, so daß die Vorlesungen nur einen kleinen Teil der Beschäftigung der Professoren haben bilden können. Der regelmäßige Unterricht, den die Colleges erteilen, erhebt sich in seiner Art nicht über den der Grammatikschulen. Cambridge und Oxford verlangen jetzt von den neu eintretenden Studierenden die Ablegung einer Aufnahmsprüfung (Examination of Admission), die nur geringe Anforderungen stellen kann. Die Immatrikulationsprüfung der Londoner Universität (Matriculation) verlangt viel mehr. In den Colleges wird ein- oder zweimal im Jahre geprüft; die Gradexamina sind aber Sache der Universität. Wer zum Baccalaureat zugelassen werden will, muß im zweiten Studienjahre eine Vorprüfung (Previous Examination) bestanden haben. Bachelor of Arts kann man werden nach einem Studium von drei Jahren und drei Monaten, Master of Arts nach weiteren drei Jahren. Der Doktortitel wird nur honoris causa erteilt.[1] Bis 1861 war die Erteilung der Grade abhängig von einer Verpflichtung auf die neununddreißig Artikel der englischen Hochkirche und einer Erklärung gegen die päpstliche Kirche; seit jener Zeit wurden diese Bedingungen nur bei Erteilung des Magistergrades gestellt. Erst 1871 hörten diese mittelalterlichen Maßregeln an beiden alten Universitäten auf. Außer diesen Prüfungen werden noch Ehrenprüfungen (Examinations for honours) in den verschiedensten Gebieten der Universitätsstudien abgehalten. Die höchsten Ehren neben den alten Graden erwirbt man sich aber in Cambridge durch das Bestehen der Tripos-Examinationen. Was der Name sagt, ist unklar. Die naheliegende Erklärung, daß der Examinand auf einem Dreifuß gesessen habe, ist wenig wahrscheinlich. Besonders gilt in Cambridge der mathematische Tripos viel. Er hat vier Grade. Wer für den ersten Grad bestanden hat, heißt Senior Wrangler (etwa: Ringkämpfer des oberen Grades); die weiteren Grade geben die Titel: Wrangler, Senior Optime und Junior Optime. Der klassische Tripos verlangt eine Prüfung in Griechisch und Lateinisch, in griechischer und römischer Geschichte. Es giebt ferner einen Tripos in Ethik nebst Rechtswissenschaft und neuerer Geschichte, einen in Naturwissenschaften, einen in Geschichte.

[1] Es giebt B. D. und D. D. = Bachelor und Doctor of Divinity (Theologie), B. C. L. und D. C. L. = B. und D. of Civil Law (bürgerliches Recht), L. L. B. und L. L. D. = B. und D. beider Rechte; die medizinische Fakultät kreiert Bachelors, Lizenziaten und Doktoren. Oxford hat auch den Doctor of Music, den auch Frauen erlangen können.

Neuerdings blühen in Cambridge auch die modernsprachlichen Studien; seit 1884 giebt es daher auch einen Tripos in „mittelalterlichen und modernen Sprachen". Nach den Prüfungen, die ein Studierender bestanden hat, heißt er ein Graduierter oder Nichtgraduierter (undergraduate).

Preise und Stipendien sind zahlreich an den Universitäten. Höher Graduierte können Genossen (fellows) der Universität werden. Die fellowships wurden früher auf Lebenszeit erteilt und begründeten nicht einmal eine Verpflichtung, an der Universität sich aufzuhalten. Die Universitätsakte für Cambridge und Oxford von 1877 hat in dieser Beziehung wesentliche Einschränkungen gebracht. Arme Studierende, welche pekuniär erleichtert werden, heißen Sizars („Empfänger"? lat. sisatores). Einzelne Colleges locken zum Eintritt durch Entrance Scholarships.

Die Universität wird durch einen Kanzler repräsentiert; das ist aber ein Ehrenamt. Die Geschäfte des Rektors führt der Vizekanzler, der Vorstand (Master oder Head) eines Colleges sein muß. Verwaltungsbehörde ist die Convocation oder der Senat, dem alle Doktoren und Magister der Fakultäten angehören. Sie wählen einen engeren Ausschuß. Für die Studienleitung werden besondere Kommissionen (Boards) gebildet, die zahlreicher sind als die Fakultäten, aber teilweise mit diesen zusammenfallen. Das Vermögen der Universität und der Collegien ist ungeheuer; die Universität im engeren Sinne muß sich aber von den Colleges regelmäßige Beiträge zahlen lassen.

Die Gründung der Universität Oxford wird auf Alfred den Großen zurückgeführt. Da das älteste College Oxfords im 13. Jahrhundert entstanden ist, kann man dieser Universität das nämliche Alter zuschreiben, wie der in allen wesentlichen Dingen gleich eingerichteten Universität Cambridge. Oxford besitzt 25 Colleges und Halls, dazu drei Frauencolleges. Außer dem Master, der das College leitet, hat derselbe noch einen Ehreninspektor (Visitor). Die Fakultäten, deren es fünf sind, die theologische, die juristische, die medizinische, die philologisch-historische und die naturwissenschaftliche, haben nicht mehr Bedeutung als in Cambridge; dagegen zeigt sich in den Colleges eine weitergehende Spezialisierung der Studien. Die von dem 1612 gestorbenen Sir Thomas Bodley angelegte Sammlung von Handschriften und Büchern ist eine besondere Anziehung Oxfords.

Schottland hat vier Universitäten: Edinburgh (seit 1582), Saint Andrews (1411), Glasgow und Aberdeen. Die schottischen Universitäten haben Einrichtungen bewahrt, die sonst überall verschwunden sind. So bestehen noch die Nationen, in Glasgow die Glottiana, Transforthana, Rothoniana und Londoniana, auch die Wahl des Rektors durch die Studierenden, wobei heute politische Rücksichten maßgebend sind.[1] Der Unterricht gleicht dem der deutschen Universitäten,

[1] Eine solche Wahl beschreibt Charles Martin im Dezemberheft der Revue internationale de l'enseign. von 1899.



kann aber nur niedrige Anforderungen stellen, weil die Studierenden eine sehr verschiedenartige und oft ungenügende Vorbildung mitbringen. Während die alten englischen Universitäten die Frauen nicht zu den Graden zulassen können, weil sie damit Mitglieder des Universitätskörpers würden, erteilt St. Andrews das „Lizenziat in Litteratur und Kunst" an Frauen; doch gilt dies auch nicht als wirklicher Universitätsgrad.

Irland besitzt seine Universität zu Dublin im Trinity College, das dem ebenso benannten Studienhaus in Oxford nachgebildet ist; es soll 1320 gegründet und 1592 neu organisiert worden sein. Die Studierenden wohnen zum Teil dort, zum Teil halten sie sich nicht einmal in der Stadt auf. Nur die angesehene medizinische Fakultät verlangt Präsenz und Besuch der Vorlesungen. Da diese Anstalt ganz anglikanischen Anstrich hat, ist noch in unserer Zeit eine Royal University errichtet worden, die aber, wie früher die London University, eine Prüfungsbehörde für diejenigen Studierenden ist, welche der konfessionelle Charakter des Trinity College von dort ausschließt. So steht die Royal University in Verbindung mit den Colleges von Belfast, Cork, Galway u. a. Zu der Römisch-katholischen Universität in St. Stephan's Green zu Dublin gehört in gleicher Weise das katholische College Maynooth. King's Inn ist eine Rechtsschule. Das Alexandra College bereitet Frauen auf die Universität vor.

In den Zeiten, in welchen ein regeres Interesse für die nationale Bildung in England sich geltend zu machen begann, machte sich die Unzulänglichkeit der in vielen Punkten auch veralteten Universitätseinrichtungen ebenfalls fühlbar. Die Abhilfe mußte zunächst durch private Initiative geschehen. 1825 regte der Dichter Thomas Campbell den Gedanken an, in London eine Universität zu gründen, die auf kein religiöses Bekenntnis verpflichtet wäre. Ein Kapital von 153000 £ war im Jahr 1828 durch Aktien zusammengekommen, so daß die Anstalt eröffnet werden konnte. Sie nannte sich University of London und suchte Korporationsrechte nach, um die Befugnis zur Erteilung von Graden zu erlangen. Diesem widersetzten sich aber die beiden alten Universitäten zu Oxford und Cambridge. Dagegen wurde 1836 eine neue Anstalt gegründet, der die Erteilung der Grade zugestanden wurde. Damit war den Bedürfnissen jener älteren Bildungsanstalt hinsichtlich der Prüfungen abgeholfen. Das neue Institut erhielt daher den Namen der älteren Anstalt, und diese begnügte sich seitdem mit dem Titel eines University College. Als solches erteilte es allen Unterricht, der zur Erreichung der akademischen Grade erforderlich ist; aber die „Universität London" beschränkte ihre Thätigkeit auf die Abhaltung von Prüfungen und die Erteilung von Graden. Beide Anstalten wurden auf dieser Grundlage privilegiert 1836. Während das University College sich an kein religiöses Bekenntnis bindet, ist im Gegensatz zu demselben 1829 ein King's College in London gegründet worden, in welchem nach den Satzungen der Anstalt „Unterweisung in christlicher Lehre und Pflicht,

wie sie die Kirche von England lehrt, für immer vereinigt sein sollen mit anderen Zweigen einer nutzbaren Erziehung". Diese Anstalt stellt eine theologische, eine philosophische und eine medizinische Fakultät dar; sie unterrichtet auch in angewandter Mathematik und orientalischen Sprachen. Das University College zählt (für die Session von 1897/98) achtzig Professoren, Lektoren und Demonstratoren in der Fakultät of Arts and Laws and of Science, über vierzig in der medizinischen Fakultät. Eine „Schule für moderne orientalische Studien" ist diesem College gemeinsam mit King's College und dem Kaiserlichen Institut, einer Art von Kolonialmuseum in South-Kensington, an dem auch Vorträge gehalten werden. Mit diesem gemeinsamen Besitz ist das Vorbild für die nach langen Verhandlungen jetzt endlich der Ausführung nahe gebrachte auch unterrichtende Londoner Universität gegeben worden. 1899 ist der London University, die bis dahin nur geprüft, aber durch die strenge und die gute Einrichtung ihrer Prüfungen ein großes Ansehen erlangt hatte, der Charakter einer Lehruniversität erteilt worden. Sie soll auf breitester Grundlage eingerichtet werden, alle Fakultäten mit Ausnahme der theologischen umfassen und eine Reihe anderer Institute in sich aufnehmen. Sie soll selbst in Beziehung gesetzt werden zu dem Royal Holloway College, einer Studienanstalt für Frauen; Frauen haben, abgesehen von der medizinischen Fakultät, auch Zutritt zu den Studien in den beiden oben genannten Colleges.

Mit der Gründung der University Colleges, deren es in England, Schottland und Wales jetzt zusammen etwa zwanzig giebt, hat man einen sehr erfolgreichen Schritt zur Einrichtung einer wirklich ausreichenden Organisation für die höchste wissenschaftliche Bildung gethan. Man ist auf diese Weise endlich über die alten und schwerfällig gewordenen Einrichtungen von Oxford und Cambridge hinweggekommen, von denen nur das in diese neuen Verhältnisse herübergenommen worden ist, daß die akademischen Grade nicht Sache der Anstalten sind, welche dafür die wissenschaftliche Vorbereitung leisten. So haben sich die University Colleges von Leeds, Manchester und Liverpool zu einer Victoria University zusammengeschlossen. Das College zu Manchester (Owens College) ist der Sitz derselben. Ebenso bilden die drei Colleges zu Aberystwyth, Bangor und Cardiff die Studienanstalten für die University of Wales, welche ihren Studierenden die Grade verleiht. Das Durham College of Science ist von dem Bergbau- und Ingenieurinstitut für Nordengland zu Newcastle am Tyne in dieser Stadt mit Unterstützung der Universität Durham ins Leben gerufen und 1871 eröffnet worden. 20000 £ wurden durch Subskription aufgebracht; aber die Einrichtung der ersten Sektion der Anstalt kostete allein 25000 £. Heute ist diese Anstalt von etwa 1500 Studierenden besucht. Sie lehrt Naturwissenschaft und Mathematik, Berg- und Landbau, Ingenieur- und Baukunst, griechische und römische, französische, deutsche, italienische und spanische, auch englische Sprache und Litteratur, Forst- und Tierarzneiwesen, Metallurgie, Telegraphie, Typographie, schöne Künste und

Praxis und Theorie der Erziehung für künftige Mittelschullehrer. Dreizehn Professoren, achtunddreißig Lektoren und Demonstratoren, elf Lektoren für technische Fächer erteilen den Unterricht, der auch die Vorbereitung für Universitätsgrade ins Auge faßt. Man nimmt Studierende auf, welche eine gute Mittelschulbildung genossen haben, und auch Frauen. Anstalten dieser Art dienen als technische Hochschulen und füllen die Lücken der alten Universitätsprogramme in glücklicher Weise aus. Auch Sheffield hat ein University College ähnlicher Art. Durham College will überhaupt das Zentrum für höhere Bildung in den vier nördlichen Grafschaften Englands sein und hat darum auch Abendkurse für Lehrlinge und Handwerker eingerichtet; Sheffield hat Hochschulkurse (Extension Lectures) eingerichtet. Auch eine höhere Schule für Frauen in London hat die Form eines University College für ihre Zwecke gewählt. Es ist das Bedford College, das 1897/98 217 Schülerinnen zählte. Für fünfzehn dieser University Colleges hat der Staat im Budgetjahr 1898/99 zusammen 25 000 £ Unterstützung gegeben.

Von der University Extension ist oben schon einmal geredet worden. Die Hochschulfreikurse begannen von Cambridge aus 1873; 1878 trat Oxford bei. Auch einzelne Vorlesungen werden von den Universitäten eingerichtet. In Reading und Exeter bestehen Schulanstalten, deren ganzer Unterricht auf diese Weise erteilt wird. Die in Reading hat vier Abteilungen für Naturwissenschaften und Mathematik, für Sprachen, für Landbau und für Künste. Die vielen fellows, die mit den Universitäten verbunden sind, ohne dort eine Unterrichtsthätigkeit auszuüben, erleichtern es denselben, Vorlesungen und Kurse auswärts einzurichten. Der Fortbildung von Erwachsenen dient auch das 1823 gegründete Birkbeck Institute, in welchem 1896/97 4462 Männer und Frauen in 64 Fächern Unterricht erhielten. Endlich sei die 1885 zum Andenken an den Armenfreund Arnold Toynbee, der 1883 gestorben ist, gegründete Toynbee Hall genannt, welche der Bildung Erwachsener aus den niederen Ständen in ganz hervorragender Weise dient. Diese Anstalt ist in London der Mittelpunkt vieler für das öffentliche Wohl wirkender Vereine und zieht durch ihre Unterhaltungsabende viele Männer und Frauen an, die dann auch für die Bildungszwecke der Anstalt sich gewinnen lassen. Die Gründer waren Mitglieder der Universität Oxford; nun hat auch Cambridge ein ähnliches Unternehmen in London ins Werk gesetzt (1898). Auch das durch Subskription ins Leben gerufene und durch Stiftungen unterstützte Polytechnische Institut zu Battersea (London) widmet sich der Fortbildung Erwachsener; 1895/96 hat es in seinen Abendklassen 2900 Zuhörer gezählt.

Wer diesen Reichtum von Bildungsanstalten, die nicht durch staatliche oder Gemeindemittel eingerichtet worden sind und erhalten werden, betrachtet, wird der Kraft des Gemeinsinns, der in den höheren Schichten der englischen Gesellschaft lebt, seine Bewunderung nicht versagen; die Einrichtungen jedoch, die auf solche Weise entstanden sind, dienen nur der Bevölkerung der Städte und ihrer nächsten

Digitized by Google

Umgebung. So macht sich trotz aller Gemeinnützigkeit, die in den gegenwärtigen Verhältnissen des höheren Unterrichts in Großbritannien sich ausspricht, der Mangel einer ausgleichenden staatlichen Fürsorge geltend, die allen Gliedern der Nation zu gut käme.

4. Die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts.

Die Eigentümlichkeiten des englischen Bildungswesens erhalten eine besonders helle Beleuchtung durch die für den Unterricht von Mädchen und Frauen bestehenden Veranstaltungen. Soweit diese etwa dem Sekundärunterricht der Knaben verglichen werden können, sind sie zu über 90 Prozent der Spekulation oder dem Eifer von Privaten zu verdanken. Der Rest verteilt sich auf Stiftsschulen, deren es 1898 in England und Wales 86 gab, auf Gründungen der Tagschulgesellschaft (Public Day School Company) und einzelner kirchlicher Gemeinschaften. Einrichtung und Lehrziele dieser Schulen sind selbstverständlich sehr verschieden. Seit 1865 können aber Schülerinnen auch zu den Lokalprüfungen Zulaß finden, welche von Cambridge und Oxford abgehalten werden. Die Tagschulgesellschaft läßt den Unterricht nur durch Lehrerinnen geben; in anderen Schulen zieht man auch männliche Lehrkräfte bei.

Die in den sechziger Jahren ausgeführten Erhebungen über die Stiftsschulen haben dazu geführt, daß ansehnliche Beträge aus dem alten Stiftsgut für höheren Unterricht der Mädchen nutzbar gemacht worden sind. Eine unmittelbare Fürsorge des Staates für die Hebung der weiblichen Bildung war nicht möglich; aber die auch in England dringender gewordene Frauenfrage hat auch auf diesem Gebiete mächtige Anregungen gegeben. 1889 haben ein Londoner Kaufmann deutscher Herkunft, J. E. Pfeiffer, und dessen Gattin den größten Teil ihres Vermögens, fast 1½ Million Mark, für Zwecke der weiblichen Bildung gestiftet. Den bedeutendsten Erfolg haben aber die Bestrebungen der Frauen für Verbesserung der Bildung ihres Geschlechtes in der Errichtung von Colleges erlangt, die sie an die Universitäten anzuschließen suchen. 1863 wurde das Hitchin College eröffnet, das den Frauen die Hochschulbildung vermitteln sollte; 1873 wurde es nach Girton bei Cambridge verlegt. Es heißt heute Girton College und beherbergt Studentinnen, die sorgfältig beaufsichtigt werden und die Vorlesungen in der Stadt besuchen. Auch Newnham College bei Cambridge dient diesen Zwecken. Die meisten Zöglinge dieser Anstalten studieren Mathematik, der Cambridge, wie oben bemerkt, immer eine besondere Pflege gewidmet hat. Auch Oxford hat jetzt einige Frauencolleges, Lady Margaret Hall, Sommerville Hall, St. Hugh's Hall. Man läßt die Frauen zu den Ehrenexamina, auch zu den Tripos zu, nicht aber zu den akademischen Graden, weil sie damit Mitglieder des Universitätskörpers würden, was man für unvereinbar mit den alten Statuten hält. Queen's

Digitized by Google

College in London besteht seit 1855; hier werden die Mädchen auch in alten Sprachen unterrichtet. Die London University prüft Frauen seit 1867 und läßt sie seit 1878 zu allen Graden und Ehren zu. Das medizinische Studium treiben Frauen in der London School of Medicine for Women und im Royal Free Hospital; das Studium beträgt vier Jahre. Das University College in Bristol ist für beide Geschlechter geöffnet. In Schottland besteht eine Gesellschaft für das Universitätsstudium der Frauen, die mit der Universität Edinburgh in Verbindung steht (The Edinburgh Association for the University Education of Women in Scotland). Edinburgh erteilt seit 1873 den Frauen Ehrendiplome in der Faculty of Arts; seit 1889 können sie auch den Magistergrad erlangen. Queen Margaret College in Glasgow steht mit der Universität in Verbindung. Auch in Irland läßt man Frauen zum Universitätsstudium zu, so daß in Großbritannien der Frauenbildung ein weiterer Spielraum geöffnet ist als in irgend einem Lande des Kontinents.

Wir fügen noch einige Bemerkungen über ein Frauencollege in London, das Bedford College, bei. Es hat seinen Namen vom Bedford Square, wo es sich 1849 zuerst niedergelassen hatte. Die Gründerin ist Frau Elisabeth Jester Reid, die schon vorher Vorlesungen für Frauen gehalten und selbst 30 000 Mark für die Gründung hergegeben hat. Solange der Sekundärunterricht für Mädchen noch wenig leistete, unterhielt das College eine Mädchenschule, die für das College vorbereitete; sie ist 1868 aufgehoben worden. 1891 wurde auch ein Lehrerinnenseminar an der Anstalt gegründet, dessen Zöglinge sich in Cambridge oder Oxford prüfen lassen. Seit 1894 genießt sie Staatsunterstützung; bis dahin brachten Freunde der Anstalt die für die Erhaltung derselben notwendigen Mittel auf. Die Statuten bestimmen, daß von drei Lehrpersonen des Colleges jedenfalls eine eine Frau sei. Es zählte 1897/98 34 Lehrer und Lehrerinnen und, mit Einschluß des Seminars, 217 Zöglinge. Der Lehrplan umfaßt Mathematik und Naturwissenschaften, moderne Sprachen, Griechisch, Lateinisch, Geschichte, Philosophie, Musik und Zeichnen.

England hat früher einen großen Teil seiner Lehrerinnen und Erzieherinnen aus dem Kontinent erhalten. Heute ist die Zahl der einheimischen Lehrerinnen sehr groß und ihre Ausbildung vortrefflich. Es bestehen auch besondere Seminare (Training Colleges) für Frauen, nachdem die durch Oxford und Cambridge und die anderen Universitäten gebotenen Bildungsgelegenheiten sich als nicht ganz ausreichend erwiesen haben. Die British and Foreign School Society hat einige Anstalten dieser Art errichtet. Das College of Preceptors prüft auch Lehrerinnen. Hervorragend ist das seit 1892 bestehende Maria Grey Training College in Brondesbury. Der Kurs in diesen Anstalten ist meist einjährig. Endlich sind Seminareinrichtungen für Lehrerinnen auch an manchen höheren Mädchenschulen zu finden. Auch für die Ausbildung von Frauen in Kunst und Handarbeiten fehlt es jetzt nicht an zweckmäßigen Veranstaltungen.

Digitized by Google

Diejenigen, welche heute über das Bildungswesen in Großbritannien zu berichten haben, pflegen über die bunte Vielgestaltigkeit desselben zu klagen, welche es schwer macht, einheitliche und charakteristische Züge an ihm aufzufinden. Diese Mannigfaltigkeit der Gestaltungen bedingt auch eine Verschwendung der Mittel, die an einzelnen Punkten überreichlich fließen und da, wo sie vielleicht das bringendste Bedürfnis befriedigen könnten, versagen. Das wird mit der am 1. April 1900 erfolgten Errichtung eines Reichsunterrichtsministeriums sich ändern, freilich nicht in dem Maße, daß alle Bildungsangelegenheiten nun in diejenige Einheitlichkeit gebracht werden sollten, die in gewissen Ländern des europäischen Kontinents besteht.[1] Wenn Großbritannien sich jetzt entschließt, die Sorge um die nationale Erziehung nicht mehr dem seit Jahrhunderten für dasselbe wirksamen Gemeingeiste zu überlassen, so ist damit ein ungemein bedeutsamer Schritt geschehen, der dem Nationalcharakter ein großes Opfer auferlegt. Es werden damit auch viele individuellen Züge aus der englischen Jugendbildung verschwinden, durch die sie, in erzieherischer Hinsicht wenigstens, den übrigen Ländern ein Muster vor Augen gestellt hat. Aber die Bildung wird unter den neuen Verhältnissen eine allgemeinere und wirksamere werden.

[1] Was man von dem neuen Ministerium verlangt, führt in trefflicher Darstellung Fabian Ware in seinem oben angeführten Buche über „Reform der Erziehung“ aus.

Digitized by Google

Das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600.

Litteratur (außer den im 3. Bde., Abt. 1, S. 110 und im 4. Bde., Abt. 1, S. 404 angegebenen hierher einschlagenden Werken). Anonym (Verf. ist Dr. Herenäus Heyd), Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Bemerkungen begleitet. 3 Bde., Landshut 1833 f. — Wagenmann, Jesuiten, Jesuitenschulen. In Schmids Encyklop. des ges. Erz.- und Unterrichtswesens. 3. Bd. 1880. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig 1885 (1. Aufl.). — Pachiler-Duhr, Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes. 4 Bde. (Monum. Germaniae paedagog.) Berlin 1887—1894. — H. Koapmann, Die Erziehung der Jesuiten und der Philanthropisten. (Dissert.) Leipzig 1889. — C. Daniel, Les Jésuites instituteurs de la jeunesse française au XVIIe et au XVIIIe siècles. Paris, Bruxelles 1880. — B. Duhr S. J., Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg i. Br. 1896. — J. Stier, R. Schwickerath, F. Zarelt S. J., Der Jesuiten Sacchini, Juvencius und Krapf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg i. Br. 1893. — Dr. G. Merz, Die Pädagogik der Jesuiten nach den Quellen. Heidelberg 1898. — Derselbe, Die Pädagogik der Jesuiten und der Pietisten. Neue Jahrb. f. d. klass. Altertum u. s. w. 1899. S. 401 f. — Ananym, Brief eines Abts aus Mailand an einen Prälaten in Rom für die Gesellschaft Jesu — nebst dem Briefe eines Kavaliers aus Spanien an einen Freund in Rom. Deutsch: Oberammergau o. J. (1760). — Ananym, Merkwürdiges Schreiben an einen Bischof, ab es erlaubt seie, den Jesuiten das Predigen und Beichtsitzen wieder zu gestatten. Deutsch: o. O. 1761. (Es sind fünf seit 1715 geschriebene Briefe, welche dem Abbé Couet zugeschrieben werden.) — Ananym, Kurze Anmerkungen über das Betragen des Ministers in Partugall in denen Händeln der Jesuiten. Deutsch: Frankfurt und Leipzig 1761. — Ananym, Apologie de l'Institut des Jésuites. Nouv. éd., 2 vol. s. l. 1763. — Anonym, Appellation aber geistliche Beziehung zur gesunden Vernunft wegen der von der Passion gegen die Jesuiten in Frankreich ausgestreuten Schmäh- und Winkelschriften. Deutsch: Augsburg 1763. — Anonym, Neue Appellation u. s. w. Deutsch: ebendas. 1763 — Ananym, Beleuchtung der neuen Grundsätze, welche das französische Parlament zu Aix über die Ehrerbietung und den Gehorsam, welche die Rechtgläubigen dem Statthalter Jesu Christi schuldig sind, festgesetzet oder als richtig angenommen hat. Deutsch: Augsburg 1763. — A. van Bucher, Die Jesuiten in Bayern vor und nach ihrer Aufhebung. 3 Bde. München 1819. — Pl. Braun, Geschichte des Kallegiums der Jesuiten in Augsburg. München 1822. — De Ravignan S. J., Die Jesuiten, wie sie sind und wirken. Deutsch: Aachen 1844. — Ananym, Die päbstliche Bulle zur

Digitized by Google

Aufhebung des Jesuitenordens. Darmstadt und Leipzig 1866. — **Zirngiebl**, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu. Leipzig 1870. — Joh. **Huber**, Die kirchlich-politische Wirksamkeit des Jesuitenordens. Berlin 1873. — **Derselbe**, Der Jesuitenorden nach seiner Verfassung und Doktrin, Wirksamkeit und Geschichte. Berlin 1878. — (Von einem Katholiken.) Doctrina moralis Jesuitarum. Die Moral der Jesuiten quellenmäßig nachgewiesen aus ihren Schriften. Celle 1874. — J. **Buchmann**, Die Macht der Jesuitensozietät. Breslau 1874. — H. **Gisiger**, P. Theiner und die Jesuiten. Mannheim 1875. — L. **von Ranke**, Die römischen Päbste. Bd. 3 (39. Bd. der Sämtl. Werke. Leipzig 1878). — C. **Daniel** S. J., La géographie dans les collèges des Jésuites. Paris, Lyon 1879. — R. **Weitbrecht**, Redemptoristen und Jesuiten. Leipzig 1892. — B. **Duhr** S. J., Jesuitenfabeln, ein Beitrag zur Kulturgeschichte. Freiburg i. Br. 2. Aufl. 1892. — R. **Krebs**, Bernhard Duhr und die Lehre der Jesuiten. Leipzig 1892. — K. **Fey**, Der Anteil der Jesuiten an der preußischen Königskrone von 1701. 2. Aufl. Leipzig 1893. — **May**, Schulkomödien der Jesuiten in Neiße. (Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- und Schulgesch. III.) Berlin 1893. — W. **Richter**, Paderborner Jesuitendramen. (Ebendas. IV.) 1894. — **Derselbe**, Aus dem Tagebuch des Paderborner Studienpräfekten P. Rering S. J. 1665—1667. (Ebendaselbst IV.) 1894. — L. K. **Götz**, Lazaristen und Jesuiten. Gotha 1898. — Fr. **Schmidt**, Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher — und — Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher. (Monum. Germaniae paedagog. XIV. u. XIX.) Berlin 1892 und 1899. — B. **Duhr** S. J., Die ältesten Studienpläne des Jesuitengymnasiums in Köln. (Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte VIII.) Berlin 1899. — L. K. **Götz**, Jesuiten und Jesuitinnen. Gotha 1901. **Programme mit Schulgeschichten.** **Bruchsal**, Gymnasium 1856. — **Freiburg** i. Br., Lyceum 1840. — **Fulda**, Gymnasium 1885. — **Heidelberg**, Lyceum 1849, 1856, 1859. — **Köln**, Gymnasium an Marzellen (coll. tricoronatum) 1885. — **Konstanz**, Lyceum 1833 und 1859. — **Münster**, Gymnasium 1889. — **Rastatt** (Geschichte der Jesuitenanstalt in Baden-Baden, die 1808 nach Rastatt verlegt wurde), Lyceum 1836. — Gelegentlich Benutztes ist an der betreffenden Stelle citiert.

Nachdem im dritten Bande dieses Werkes (Abteilung 1, S. 1—109) die Entstehung der Gesellschaft Jesu und die Entwickelung ihres Bildungswesens im 16. Jahrhundert und im nämlichen Teile (S. 159—175) die Geschichte der Jesuitenschulen in Frankreich während des 16. und im vierten Bande (Abteilung 1, S. 457 bis 460) das Bildungswesen der Jesuiten in Frankreich im 17. und 18. Jahrhundert dargestellt worden ist, haben wir hier noch über die Ausbreitung der jesuitischen Bildungsanstalten seit dem Jahre 1600 und über die Entwickelung und die Schicksale der Gesellschaft und ihrer Unterrichtsanstalten im nämlichen Zeitraum zu berichten. Dabei wird es unvermeidlich sein, auch die politische und kirchliche Wirksamkeit der Jesuiten zu berühren; denn es ist ein Irrtum, daß die Art derselben als Erzieher von dem allgemeinen Charakter der Gesellschaft abweiche. Durch ihre Schulen vor allem ist es ihnen gelungen, in fast allen Ländern der bekannten Welt Fuß zu fassen,[1] und da, sobald die Gesellschaft einmal zu festem Bestande

[1] Der Jesuit Sacchini schon sagt in seinem Protrepticon (erschienen 1625, aber früher geschrieben): „Daß wir so sehr gesucht und in so viele Orte gerufen werden, daß wir nach allen Himmelsgegenden uns ausbreiten, daß in neuen Wohnsitzen ein Kolleg nach dem anderen mit großem Kostenaufwand erbaut wird, ist euer Verdienst“ (ihr Lehrer der Gesellschaft).



gelangt war, jeder Jesuit sich in der Schulpraxis bewähren mußte, bevor er zu höheren Graden in der Gesellschaft vorrücken konnte, müßte es höchst auffällig erscheinen, wenn die Art der Gesellschaft in ihren Bildungsanstalten sich nicht ausgeprägt hätte. Überdies kennt man die nie erschlaffende Sorgfalt, welche dieselbe ihren Schulen zugewendet hat, und den Geist des unverbrüchlichen Gehorsams, mit dem die Vorschriften der Oberen gerade in den Schulen der Gesellschaft beobachtet worden sind. Die individuellen Leistungen hervorragender Mitglieder treten in ihrer politischen und kirchlichen Wirksamkeit viel mehr hervor als in ihrer erzieherischen Thätigkeit, und man weiß von der Geschichte des Bankrotts der Jesuiten auf Martinique, daß es der Gesellschaft wohl einmal einfallen konnte, die Handlungen einzelner Mitglieder und die Folgen derselben diesen selbst zuzuschieben und eine Gesamtverantwortlichkeit der Gesellschaft abzulehnen. Derartiges ist im jesuitischen Schulwesen nie vorgekommen, und wo sich selbständigere Regungen jesuitischer Schulen und Schulmänner zeigten, wie wir sie im nachfolgenden werden zu verzeichnen haben, ließ die Zurechtweisung der Vorgesetzten nicht lange auf sich warten. In der That bewähren die Jesuiten in ihren unterrichtlichen Unternehmungen den nämlichen sicheren Geschäftssinn, sie sind ebenso geschickt in der Anpassung an die jeweiligen Verhältnisse, sie wissen für jeden Zweck die geeigneten Mittel und Personen ebenso leicht herauszufinden, sie zeigen die nämliche Beharrlichkeit, locken ebenso freundlich an, beaufsichtigen ebenso argwöhnisch und arbeiten mit dem nämlichen Nachdruck auf eindrucksvolle Äußerlichkeit hin wie auf allen anderen Gebieten ihrer Wirksamkeit. Aber wir werden uns auf thatsächliche Berichterstattung beschränken, und wenn wir auf Zeitstimmen eingehen, so wollen wir nicht die zum Teil mit Recht als solche gebrandmarkten „Jesuitenfabeln“ noch einmal vorbringen, sondern nur den Reflex zeigen, den die Thätigkeit der allmächtig gewordenen Gesellschaft im Urteil der Zeitgenossen gefunden hat. Daß eine Vereinigung thätiger und geistig hervorragender Männer, die in einer Zeit, der das Religiöse eine politische Angelegenheit geworden war, sich die Befestigung und Erweiterung einer kirchlichen Genossenschaft zum Ziele setzt, in ihren Mitteln ebensowenig wählerisch sein werde, als es die Politik der Zeit selbst war, mußte von Anfang an erwartet werden; aber die Jesuiten sind auf diese Weise eine Macht geworden, die den weltlichen und am Ende selbst den kirchlichen Autoritäten mindestens unbequem sein mußte. Daher kann man auch diesen keinen Vorwurf machen, wenn sie die Gesellschaft Jesu angegriffen haben. Der Kampf für und wider die Jesuiten hat in der Zeit, in welcher er am lebhaftesten geführt worden ist, mehr weltliche als religiöse Interessen berührt. So kann die Geschichtschreibung ihr Recht und ihre Pflicht auch der Gesellschaft Jesu gegenüber ganz unbedenklich üben.

Digitized by Google

1. Entwickelung und Ausbreitung des jesuitischen Schulwesens im 17. und 18. Jahrhundert.

Die Gewinnung junger Kräfte für die Gesellschaft und die Befähigung derselben für die Zwecke der Gesellschaft führte diese zur Gründung eines umfassenden Schulwesens; für die Ausbreitung desselben war aber die Praxis, bestehende oder neu zu gründende Lehranstalten einfach zu übernehmen, noch förderlicher. Denn die Orden waren seit der Reformation in ihrem Bestande sehr zurückgegangen; viele Klöster standen in Deutschland ganz leer. Es lag nahe, den verlassenen Besitz der Gesellschaft zuzuweisen, die sich überall bereitwillig anbot, viele Proben ihrer organisatorischen Geschicklichkeit gegeben hatte und einem immer lebhafter gefühlten Bedürfnisse entgegenkam. Freilich waren es meist nur Fürsten und Bischöfe, welche der Hilfe der Jesuiten für Schulzwecke sich bedienten, letztere, um der Forderung des Tridentiner Konzils nachzukommen, das in jeder Diözese die Einrichtung von Seminaren zur Heranbildung von Weltgeistlichen verlangte. Die Städte setzten in Deutschland zunächst dem Eindringen der jesuitischen Schulen Widerstand entgegen: man wollte die tote Hand nicht wieder Besitz ergreifen lassen, da die Städte selbst sich immer erweiterten, und man machte die Erfahrung, daß die Väter von der Gesellschaft Jesu zwar genaue Rechner waren, aber keiner städtischen Anordnung oder Bedingung sich fügen wollten. Da und dort waren auch die Bischöfe den Vätern nicht freundlich gesinnt; denn am Rhein und in Österreich neigte alles der neuen Lehre zu. Das aber hatte wieder zur Folge, daß im Klerus der Gehorsam gegen die geistlichen Oberen sich lockerte und das Lehramt von den Geistlichen immer lauer besorgt wurde. Der theologische Unterricht der Universitäten zumal sank sehr herunter; es lag nahe, ihn mit Hilfe der Jesuiten wieder zu heben. So wurde die Gesellschaft in die Propaganda, selbst wenn sie nicht gewollt hätte, hineingezogen, der Kampf gegen die Anhänger der neuen Lehre ihr fast aufgezwungen. Ihrer bewunderenswerten Organisation gelang es bald, sich unentbehrlich zu machen; denn sie waren die Gehilfen der Mächtigen geworden, und sie wußten diese Stellung zu nutzen. Jesuiten wurden nun die Lehrer der katholischen Prinzen in der Politik.[1] Die katholischen Fürsten nahmen ihre Beichtväter ebenfalls aus der Gesellschaft Jesu, und so geriet die Politik der katholischen Höfe immer mehr in ihre Hände.

Die Jesuiten machten durch Predigten und Vorlesungen sich bekannt; wo das Bedürfnis dringend oder die Gelegenheit günstig war, ließen sie sich zur Gründung von Kollegien herbei oder besetzten die Lehrstellen an den Anstalten, die man ihnen anbot. Je nach den Umständen richteten sie nur einzelne Klassen oder eine

[1] S. Gesch. der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher (Monum. Germ. Paedag. XIV) S. LXXXVII.

ganze Lehranstalt ein. Wir werden Fälle kennen lernen, wo sie sich andersartigen Organisationen anbequemen mußten. Meistens aber war es ihnen möglich, die durch die Ratio studiorum geforderte Einrichtung der humanistischen Lehranstalt nach französischem Muster durchzusetzen. Eine solche Anstalt legte den Grund mit drei Grammatikklassen. Die Schüler brachten in der Regel Vorkenntnisse des Lateinischen schon mit; man konnte daher in der untersten Grammatikalklasse neben dem lateinischen Unterricht schon mit dem Griechischen beginnen. Diese Klassen werden verschieden benannt; sie heißen Rudimenta, Grammatica, Syntaxis oder auch Infima Grammatica, Media und Suprema Grammatica. Wo auf vorangehenden lateinischen Unterricht der Eintretenden nicht gerechnet werden konnte, schob man unten eine weitere Klasse an, die Principia hieß. An anderen Orten ist die oberste Grammatikklasse geteilt in eine Syntaxis major und Syntaxis minor. Es folgt dann die Humanitas, deren Zweck es ist, die lateinische und griechische Lektüre so zu erweitern, daß damit eine sichere Grundlage für den in der nächsten Klasse, der Rhetorica, zu erteilenden Unterricht gewonnen wird. Diese Klasse, die Humanitas, trägt auch wegen des in ihr auftretenden reichlichen poetischen Lehrstoffes die Benennung der Poetica. Die Rhetorica beschließt diesen fünf- oder sechsklassigen Unterbau der Studia inferiora. In den beiden letzten Klassen ist der griechische Unterricht besonders stark vertreten. Das Hebräische wird in den theologischen Kursen gelehrt. Nach der französischen Anschauung gehören auch die Studia inferiora zur Universität, in welcher sie der Artistenfakultät zugeteilt sind. Mit dieser Auffassung mag es zusammenhängen, daß der Präfekt derselben in Graz decanus linguarnm heißt in einer Studienordnung von 1658, welche die Facultas artium in eine Facultas philosophiae und eine Facultas linguarum teilt. Die Praxis schied aber doch diese unteren Kurse von der eigentlichen Universität. Selbst der Rhetoricus, der die oberste Klasse jener leitet, nimmt nach einer Ingolstadter Studienordnung von 1649 an den Universitätsakten nur teil, wenn er gerade keinen Unterricht zu geben hat. Zu den höheren Studien zählt zunächst die Philosophie. Für die eigenen Zöglinge der Gesellschaft ist sie auf drei Jahre berechnet; wir treffen aber auch zweijährige Kurse.[1] Das Lehrprogramm umfaßt Logik,

[1] Die deutschen Jesuitenanstalten neigen dem zweijährigen Kurse zu, der um die Mitte des 18. Jahrhunderts in Deutschland allgemein wurde. Man nannte hier die Philosophieklassen auch das Lyceum. Daher rührt in süddeutschen Lehranstalten die Bezeichnung Lyceum für die neunklassige Gelehrtenschule, während der siebenjährigen der Name Gymnasium blieb. An manchen dieser Anstalten haben sich die Bezeichnungen Prinzipia, Rudimenta, Grammatik für die unteren drei Gymnasialklassen und Syntax für die vierte, entsprechend den jesuitischen Grammatikklassen, lange nach der jesuitischen Zeit erhalten. Die auf dieselben folgenden, der jetzigen Sekunda entsprechenden Klassen lehrten dann in einem Jahre Poetik, im anderen Rhetorik, woran die Herkunft aus der Poetika und der Rhetorika der Jesuiten noch deutlich zu erkennen ist. Nach diesen Klassen ging man ins Lyceum, die heutige Prima, über, in welcher Philosophie, Physik und Mathesis pura neben den Sprachen gelehrt wurde, oder auf die Universität. Die Schüler solcher Anstalten, die einst von Jesuiten geleitet worden sind, werden in manchen Gegenden Deutschlands noch heute

Digitized by Google

Physik und Mathematik, Metaphysik und Ethik. Wo philosophische Kurse eingerichtet waren, kamen, wo möglich, auch die theologischen hinzu. Eine so ausgestattete Anstalt konnte sich Akademie oder auch Universität oder Studium generale nennen; in Frankreich, dessen Gebrauch die Jesuiten folgten, war der Charakter der Universität durchaus nicht an das Vorhandensein aller Fakultäten geknüpft. Der theologische Kurs, in welchem Bibelerklärung, scholastische und Moraltheologie gelehrt wird, ist auf vier Jahre angelegt.

Die bedeutsame Stellung, welche die Universität im französischen Staatsleben einnahm, ließ es nicht zu, daß die Jesuiten von der päpstlichen Ermächtigung, Grade zu verleihen, Gebrauch machten. In Deutschland konnte das dann geschehen, wenn die Jesuiten eine Fakultät ganz mit ihren Professoren besetzten. Die Grade in der philosophischen Fakultät waren bei den Jesuiten wie in Frankreich das Baccalaureat, die Lizenz und das Magisterium. Die theologischen Grade sind das Baccalaureat, die Lizenz und das Doktorat; es gab aber einen baccalaureus biblicus, zu dem man nach zwei und einem halben Jahre gelangen konnte, und einen baccalaureus formatus, der ein dreijähriges Studium verlangte. Der Lizenziat hat das Anrecht auf das Magisterium oder das Doktorat; aber zum theologischen Doktorat ließen die Jesuiten nur diejenigen zu, welche nach vierjährigem theologischem Studium wenigstens zwei Jahre in der Seelsorge oder einer anderen, ihrem Stande angemessenen Beschäftigung zugebracht hatten. Für das Baccalaureat der Theologie verlangten sie ein Alter von 21 oder 22 Jahren, für das Doktorat ein solches von 25 Jahren. Wenn ein Zögling der Jesuiten die Rhetorik durchgemacht hatte, wurde er einige Jahre im Schuldienst der Gesellschaft verwendet, worauf er erst zu den philosophischen Studien übergehen durfte, welche die Vorbereitung für die theologischen bildeten. Das Lehrprogramm der Jesuiten hat sich bis zur Auflösung der Gesellschaft grundsächlich nicht geändert; doch haben die wissenschaftlichen Strömungen der Zeit vorübergehend auch in den Jesuitenschulen Wellen geschlagen. Die Lehrer der Philosophie und Theologie werden immer wieder angehalten, von der gebilligten Lehre nicht abzugehen (1651); die oberrheinische Provinz der Gesellschaft verlangt 1657 Einschreiten gegen cartesianische Lehren; 1716 werden cartesianische und leibnizische Sätze verboten. Aber die Neuerungen drangen doch ein, und als in Frankreich die Klagen gegen die Gesellschaft allgemein geworden waren, rühmte ein Mitglied derselben die wissenschaftliche Freiheit, die in ihren Kollegien herrsche (Apologie de l'Institut des Jésuites von 1763): So habe man ganz verschiedene philosophische Systeme gelehrt; „bald hat Aristoteles bald Cartesius bei uns das Scepter der Philosophie in Händen gehabt: heute herrscht wieder Newton". Damit stimmt überein, was über das Kollegium der Jesuiten

Studenten genannt; denn die Kollegien der Jesuiten gehörten nach französischer Auffassung der facultas artium an.

in Augsburg ein Verehrer derselben berichtet (Braun, Geschichte des Kollegiums d. J. in Augsburg, 1822); auch dort sollen die Lehrer der Philosophie kurz vor der Aufhebung der Gesellschaft „dem Cartesius und Newton gehuldigt" haben. Da der philosophische Unterricht bei den Jesuiten nur Einleitung und Vorbereitung zum theologischen war, so hatte die Gesellschaft recht, wenn sie darüber wachte, daß der theologischen Lehre nicht zum voraus Schwierigkeiten und Hindernisse bereitet wurden; aber wissenschaftlichen Wert hatte ein solcher Unterricht freilich nicht. Daß die Theologen der Gesellschaft die Absicht hatten, eine eigene Theologie zu schaffen, um von der Autorität der thomistischen Lehre sich loszumachen, läßt sich kaum bezweifeln. Schon die alte Ratio studiorum schreibt in den Regeln für die scholastische Theologie vor: „Wenn bisweilen die Ansicht des heiligen Thomas zweifelhaft ist oder die katholischen Gelehrten in jenen Fragen, welche der heilige Thomas vielleicht nicht berührt hat, untereinander nicht übereinkommen, so darf man einer beliebigen Ansicht folgen." „Auch jene," wird an einer anderen Stelle gesagt, „die sich mit Vorzug zum heiligen Thomas bekennen, weichen bisweilen von ihm ab, und es wäre unbillig, die Unserigen enger als die Thomisten selbst an den heiligen Thomas zu binden." Die Gesellschaft hält es aber für notwendig, einzuschärfen, daß von diesem heiligen Theologen und Philosophen immer nur mit Ehrerbietung gesprochen werde. Eine besondere jesuitische Theologie ist nun nicht zu stande gekommen; denn die Kasuistik, die von der Gesellschaft gelehrt wurde, kann keinen Anspruch auf eine solche Bezeichnung machen, und sie ist nicht in den Jesuitenschulen entstanden. Aber die eben angeführte französische Apologie der Jesuiten gesteht unumwunden, daß Ignatius über Thomas habe hinausgehen wollen; sie führt als Grund dafür an, daß man seit dem Auftreten der Reformatoren die Waffen der modernen Kritik nicht habe entbehren können in der Verteidigung der katholischen Kirche.

Im Sprachunterricht sanken mit der Zeit die Leistungen der Jesuitenkollegien auch herunter; das geschah aber in Perioden, in welchen überhaupt das Schulwesen wenig leistete. Als um die Mitte des 18. Jahrhunderts in den weltlichen Schulen ein frischerer pädagogischer Zug sich bemerkbar machte, feuerte der General Visconti die Lehrer der Humanitätsklassen aufs kräftigste an (1752). Es blieb freilich immer eine berechtigte Klage, daß die Lehrer der unteren Klassen so häufig wechselten und, bevor sie ihre erst eben auf den Schulbänken geholten Kenntnisse einigermaßen befestigt hatten, wieder aus dem Kollegium verschwanden. Darum betont das eben angeführte Rundschreiben, es müsse mit allem Eifer darauf gesehen werden, daß die Lehrer der unteren Klassen keinen Anlaß zu der Meinung hätten, ihre Arbeit werde weniger geschätzt als die eines Professors der Philosophie oder Theologie: „man müsse es dahin bringen, daß alle einsehen, daß die Besorgung der niederen Klassen, obgleich sie Jüngeren anvertraut zu werden pflege, kein Jünglingsdienst sei." Nun war schon 1646 angeordnet worden, daß auch Priester und

Professoren Unterricht auf den unteren Stufen erteilen sollten. Es scheint aber, daß die alte Übung, die zwischen Rhetorik und Philosophie stehenden Zöglinge auf einige Jahre in die Kollegien als Lehrer zu verschicken, trotzdem überall geblieben ist. Als mit Beginn des 18. Jahrhunderts die weltliche Wissenschaft einen neuen Aufschwung nahm, zeigte sich auch bei den Jesuiten eine größere Rührigkeit, die aber gegen die Mitte des Jahrhunderts bedeutend nachließ.

Am eifrigsten pflegte die Jesuitenschule die Fertigkeit in lateinischer Rede. Daß um 1676 Klagen an den General kamen, daß die Reinheit des lateinischen Ausdrucks, für die die Gesellschaft früher berühmt gewesen sei, anfange zu leiden, wird man nicht befremdlich finden. Schon der griechische Unterricht trat gegen den lateinischen wesentlich zurück; im 18. Jahrhundert verfiel er ganz. Der Beibericht zur neuen Ratio studiorum von 1832, in welcher die Bestimmung getilgt ist, wonach in der obersten Grammatikalklasse die Lektüre griechischer Schriftsteller kaum mehr als eine Viertelstunde täglich in Anspruch nehmen dürfe, sagt zu der betreffenden Stelle: „Man darf nicht daran zweifeln, daß diese Sparsamkeit in der Zeit dazu beigetragen habe, daß in einigen Provinzen das Studium der griechischen Sprache ganz zu Grunde gegangen ist.“ Dies fand gerade in deutschen Jesuitenkollegien statt. Muttersprachlicher Unterricht und Realien fehlen bei den Jesuiten wie in den meisten höheren Schulen bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Wenn in Würzburg 1749 Rechnen, Schönschreiben und Übungen in der Muttersprache eingeführt wurden, so ist dieser Vorgang ganz vereinzelt geblieben. Nur bei der Erklärung der Klassiker kam die deutsche Rede manchmal zu ihrem Rechte; die Sprache der Kollegien war die der Kirche, die lateinische. Wenn in den Komödien, welche die Jesuiten vor zahlreicher und ungelehrter Zuhörerschaft zur Aufführung brachten, oft auch deutsch gesprochen wurde, so diente diese Einrichtung anderen als unterrichtlichen Zwecken. Ob die Empfehlung von Übungen in der deutschen Sprache durch den Visitator des Kollegiums in Mainz von 1602 die Schüler oder die Lehrer meinte, ist zweifelhaft. Erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts drang deutscher Unterricht allmählich in die höheren Schulen Deutschlands und so auch in die der deutschen Jesuiten ein; aber auch um diese Zeit klagen amtliche französische Berichte, daß die Jesuiten ihren Schülern nie ein französisches Buch in die Hand gaben. Dabei haben allerdings diejenigen Mitglieder der Gesellschaft, welche infolge ihrer beruflichen Thätigkeit oder ihrer Berührung mit schöngeistigen Zirkeln veranlaßt waren, der litterarischen Bewegung ihrer Zeit zu folgen, auch in weltlicher Litteratur Bemerkenswertes geleistet. Insbesondere sei hier an Friedrich von Spee erinnert, der, 1591 geboren und in Köln in die Gesellschaft Jesu aufgenommen, in der deutschen religiösen Lyrik eine bedeutende Stellung einnimmt. Sein mystisches „Güldnes Tugendbuch“ und seine gemütsinnige „Trutz-Nachtigall“ sind aber erst nach dem Tode des Dichters veröffentlicht worden. Auch der 1729 geborene Michael Denis, der 1747 Jesuit geworden ist und im There-

sianum zu Wien die schönen Wissenschaften und Litteraturgeschichte gelehrt hat, ist als Vertreter des Bardengesangs und der ossianischen Dichtung in weiten Kreisen bedeutend geworden. Endlich sei des begabten Odendichters Jakob Balde gedacht, der 1604 geboren und 1624 der Gesellschaft in München beigetreten ist; er hat in seinen lateinischen Versen den Horatius mit größerer Selbständigkeit und erfreulicherem Erfolge nachgeahmt als alle anderen, die den Spuren des römischen Dichters gefolgt sind. Das alles hat aber für das jesuitische Bildungswesen keinerlei Folge gehabt.

Die Mathematik wurde nach alter Art im philosophischen Kursus gelehrt: man lehrte Euklids Elemente und die „Sphaera", erstere jedenfalls nicht im ganzen Umfang. Im 18. Jahrhundert mußten sich wenigstens die deutschen Jesuitenanstalten bequemen, in den unteren Klassen etwas Rechnen zu treiben; aber selbst die neue Ratio studiorum von 1832 setzt noch nicht voraus, daß an allen Kollegien schon vor der Philosophie Mathematik getrieben worden sei. Ein französischer Jesuit berichtet über das Unterrichtsprogramm der Gesellschaft im Jahre 1763: „Das Institut beschäftigt sich mit der Sprache der Römer eingehender als mit der der Griechen, weil die Sprache der Römer denen der modernen Völker näher steht, und weil die Muster, welche Rom uns vorgestellt hat, vollendeter sind als diejenigen, die Athen geliefert hat, endlich das Lateinische von viel größerem Nutzen ist als das Griechische." Daneben lehre man, fährt der Berichterstatter fort, bei den Jesuiten Geschichte, und zwar die römische und griechische, ferner Geographie, Chronologie, Mythologie, dann die schönen Wissenschaften, d. i. Poesie und Beredsamkeit der Römer und Griechen, dann die (exakten) Wissenschaften, Philosophie und Mathematik; über die Mathematik aber gehe man rasch hinweg, denn das Studium derselben „verlange bloß Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und Begabung". Aus der letzten Zeit des Kollegiums von Augsburg erfahren wir durch einen Anhänger der Jesuiten, daß die Jesuiten „in der griechischen Sprache ziemlich nachließen und die deutsche Sprache, sowie auch die Geschichte, Geographie und Arithmetik eben nicht mit dem angestrengtesten Eifer betrieben, wodurch freilich der den bürgerlichen Gewerben sich widmende Jüngling für seinen Stand wenig Bildung davontrug". Der Jesuit Ch. Daniel, der 1880 ein Buch über „Die Jesuiten als Lehrer der französischen Jugend" geschrieben hat, erklärt (S. 214): „Als unser Schulgesetzbuch — die Ratio studiorum — verfaßt wurde, bestanden die meisten europäischen Litteraturen noch gar nicht. Hätten sie aber bestanden, so wären sie wie alles Lebendige dem Gesetze des Wechsels unterworfen gewesen. Die beiden großen klassischen Litteraturen des griechischen und römischen Altertums konnten allein der Gegenstand eines gleichbleibenden Programms sein. Die toten Sprachen ändern sich nicht; die Reihe der klassischen Schriftsteller Griechenlands und Roms ist für immer geschlossen. Die Ratio studiorum traf nur Bestimmungen über das, was in allen unseren Kollegien, was so viel heißt als: in allen Teilen

der Welt, fast auf die nämliche Weise ausgeführt werden konnte." Daraus läßt sich ohne weiteres abnehmen, daß für die Fächer des Realunterrichts in den Jesuitenschulen keine eigentliche Stelle gefunden werden konnte, solange die alte Ratio studiorum bestand, welche ein geschlossenes Lehrprogramm aufstellt und unverbrüchlich war.

Nun wissen wir freilich, daß die Jesuiten die übliche „große Lektion" der französischen Kollegien um eine halbe Stunde verlängert haben. Eine halbe Stunde täglich war auch für accessoria bestimmt, wie wir an anderer Stelle (IV. Band, Abt. 1, S. 434) erwähnt haben. In dieser Zeit hätten Geschichte, Geographie und elementare Mathematik betrieben werden können. Aber man scheute sich auch in den Jesuitenschulen vor dem Vielerlei des Lehrplans, wodurch die Hauptaufgabe des Kollegiums, gewandte Prediger und gründliche Kenner der klassischen Sprachen heranzubilden, erschwert wurde. F. X. Kropf, der seit 1710 der Gesellschaft Jesu angehörte, schreibt in seiner 1736 erschienenen Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus (Kap. 5, Art. 9) unter dem Titel „Geschichtsstudium und allgemeines Wissen" folgendes: „Das allgemeine Wissen schöpfe man aus der Geschichte und Kultur der Völker, aus den angesehensten Autoren und allerlei Wissenszweigen, jedoch mit Maßhaltung nach der Fassungskraft der Schüler: es soll nur die Knaben auffrischen und unterhalten, darf ihnen aber für das Studium des Lateinischen und Griechischen kein Hemmschuh sein. Man kann sich heutzutage wohl während der geschichtlichen Übung, die einzelne Klassen zu bestimmter Zeit vornehmen, näher darauf einlassen; aber während des eigentlichen Unterrichts, der schriftlichen Arbeiten und anderer Schulübungen halte man sich, zumal in den unteren Klassen, ja nicht lange dabei auf. Es besteht ja sogar für die oberste Grammatik die Vorschrift, was etwa beim Unterricht an allgemeinem Wissen sich biete, kurz abzumachen, und selbst für die Humanität ist die Einschränkung getroffen, man dürfe ein wenig allgemeines Wissen als Zugabe in die Erklärung einfließen lassen. Daraus ergiebt sich zur Genüge, mit welcher Zurückhaltung man erst in den übrigen Klassen zu Werke zu gehen hat.... Die bereits namhaft gemachte geschichtliche Übung besteht in der gehörigen Wiederholung des vom Lehrer aus den Rudimenta historica erklärten Stoffes durch die Schüler." Dieses geschichtliche Elementarbuch war von dem zu Landshut geborenen Jesuiten Max Dufresne verfaßt und erschien von 1727 an zu Augsburg. Die sechs opuscula dieses Buches wurden in den sechs Gymnasialklassen neben der täglichen Hauptaufgabe an zwei Wochentagen durchgearbeitet, nämlich, von der untersten Klasse an: biblische Geschichte, die vier Monarchien, die christlichen Kaiser Roms, die Reiche und Staaten des Erdkreises, Geographie und Heraldik, die Kirchengeschichte. Der Jesuit Daniel, der in einem 1879 erschienenen Aufsatz die Gesellschaft von dem Vorwurf reinigen will, daß sie ihren Schülern von Geographie gar nichts mitgeteilt habe, weiß in der Hauptsache nur darzuthun, was ja bekannt

Digitized by Google

ist, daß es auch bei den Jesuiten tüchtige Geographen und Astronomen gegeben habe; er betont dann auch, daß die Géographie universelle des Jesuiten Buffier von 1713 an in einer Reihe von Auflagen bis zur Aufhebung des Ordens sich in Frankreich verbreitet habe. Aber von einem nennenswerten Betrieb der Geographie in den Jesuitenkollegien kann auch er kein Beispiel vorbringen. Dagegen sagt er selbst, um den Unterricht, wie er im 17. Jahrhundert gegeben wurde, zu kennzeichnen (S. 9): „Jene Zeit kannte, was wir heute Spezialitäten nennen, nicht; sie wußte nichts von jener bis zum Äußersten getriebenen Teilung der geistigen Arbeit, die mehr der Wissenschaft zu gute kommt, als denen, die sie pflegen. Da die Geschichte einen Teil des litterarischen Unterrichts ausmacht, konnte der Lehrer der Rhetorik und der schönen Wissenschaften sie nicht als etwas Fremdes behandeln, und da Chronologie und Geographie die beiden Augen derselben sind, wurde er notwendig Chronologist und Geograph." Der schon erwähnte Pater Buffier hatte auch keinen höheren Begriff von seiner Wissenschaft, da er meinte, ein Schüler brauche, um in der Geographie Erfolg zu haben, nur seine Augen, um auf der Karte die Lage der Länder zu betrachten, und Gedächtnis, um die Namen zu behalten. Aber es wäre ungerecht, den Jesuiten einen Vorwurf zu machen aus einem Mangel, den sie mit allen Schulen ihrer Zeit teilten.

Merkwürdig ist die Stellung, die im 18. Jahrhundert dem Rechnen in den deutschen Jesuitenschulen nach dem Berichte des Paters Kropf zugewiesen war. Bald nach dem Feste Mariä Himmelfahrt begannen die jährlichen Prüfungen. Die Zeit nach denselben bis zur allgemeinen Promotion, welche um Mariä Geburt vorgenommen wurde, war von der strengen Schulordnung entbunden. Kropf rät daher, die Schüler während dieser paar Wochen mit Übungen zu beschäftigen, „die einerseits den Fortschritt in Wissenschaft und Bildung fördern, andererseits jedoch den jungen Leuten, die sich bereits nach Ruhe sehnen, durch ihre Abwechslung und Leichtigkeit Freude zu machen geeignet sind; hierher gehören Fragen aus der Polymathie oder Philologie" — beide bezeichnen das Nämliche —, „Arithmetik, Rechtschreibung und überhaupt, was sich auf sogenannte Erudition bezieht." Vorzüglich aber rät er an, die Erweiterung des lateinischen Wortschatzes der Schüler sich angelegen sein zu lassen. Anderer Rechenunterricht, als der eben berührte, kommt bei Kropf im ganzen Umfang des Gymnasialunterrichts nicht vor.

Wir finden die Rudimenta historica um die Mitte des 18. Jahrhunderts auch in anderen Jesuitenschulen; man darf also wohl annehmen, daß sie wie das Buch von Kropf auf Veranlassung der Gesellschaft abgefaßt worden sind. Danach hätte sich die Gesellschaft in Deutschland im zweiten Viertel des 18. Jahrhunderts entschlossen, den Anforderungen der modernen Bildung sich nach und nach anzubequemen. Der Entschluß kam jetzt zu spät; denn die Jesuiten waren damals überall mißliebig geworden. In der Ratio studiorum von 1599 (Regeln des P. Provincialis, 2) wird vom Studienpräfekten verlangt, daß er vir in litteris

egregie versatus sei. Die neue Fassung von 1832 schiebt nach litteris ein et scientiis. Dieses Wort ist im Sinn der französischen Schulsprache für „Realien" (exakte Wissenschaft) gebraucht. Damit ist die Behandlung dieses Teiles des Lehrprogramms höherer Schulen durch die Jesuiten deutlich beleuchtet.

Ein Verzeichnis der Lehrfächer und Lehrbücher der oberdeutschen Provinz für 1769 schreibt endlich Rechenunterricht für die vier Grammatikklassen vor. Er führt nur zu den Brüchen und tritt nicht als selbständiges Fach auf, sondern als Aufgabe gelegentlicher Übung.[1] Aber noch 1830 beklagt ein Bericht der nämlichen Ordensprovinz die vielen accessoria, die man jetzt treiben müsse, „während ehemals in den Klassen kaum etwas anderes geschah, als daß der Lehrer die Schüler ausschließlich mit der Latinität beschäftigte".

Die Jesuiten erscheinen auch als Lehrer an Militärbildungsanstalten. So wurden sie, da die Gesellschaft auch nach der päpstlichen Aufhebungsbulle in Preußen weiter bestand, in der 1776 gegründeten Kadettenanstalt in Culm als Hofmeister der katholischen Zöglinge gebraucht. Anderwärts erteilten sie auch Unterricht in der Befestigungslehre, die man als einen Teil der angewandten Mathematik ansah. Im allgemeinen war der Grundsatz der Gesellschaft, ihren Unterricht nicht über die Grenzen dessen auszudehnen, was in der theologischen und philosophischen Fakultät gelehrt wurde.

Der französischen Übung entsprechend, erteilten die Jesuitenkollegien jeden Vor- und Nachmittag eine Lektion, welche eine Verordnung von 1664 auf je zwei und eine halbe Stunde bemißt, abgesehen von der Rhetorika, in der die Lektionen nur zweistündig sind, und vom Donnerstag, an dem, wie in Frankreich noch heute, der weltliche Unterricht ausfällt. Die jungen Lehrer, die noch keine Priester sind, werden wöchentlich in der Art, wie man lehrt und studiert, geübt und legen dabei schriftliche lateinische und griechische Arbeiten vor.

Ein Kollegium, in welchem auch Theologie und Philosophie gelehrt wurde, zählte zehn oder elf Lehrer, die wir ihrem Range nach mit den üblichen Bezeichnungen aufführen: Professor theologiae scholasticae, Professor theologiae moralis, Scripturista (für Erklärung der Heiligen Schrift), Hebraeus; Metaphysicus, Physicus, Ethicus, Mathematicus, Logicus; Professor rhetoricae, Professor humanitatis und drei oder vier Praeceptores grammatices, je nachdem die Anstalt drei oder vier Grammatikklassen hatte.

Im Laufe der Zeit kamen die Jesuiten bisweilen in die Lage, auch für Elementarunterricht zu sorgen. Sie pflegten ihn aber durch weltliche Lehrer besorgen zu lassen. Die Zwecke der Gesellschaft wiesen sie auf den höheren Unterricht; so erfahren wir nichts von besonderen Veranstaltungen derselben für anderen als den humanistischen Unterricht.

[1] Pachtler III, S. 246 f.

Digitized by Google

Wir geben nun eine innerhalb der einzelnen Landgebiete der zeitlichen Reihenfolge sich anschließende Übersicht über die Schulgründungen der Jesuiten, wobei wir, was in zuverlässigen Berichten über die bedeutenderen Anstalten gesagt ist, bei diesen kurz aufzeichnen.

In Italien wurde als „Pflanzschule des ganzen Ordens" 1551 das Collegium Romanum gegründet. Von diesem wie von dem Collegium Germanicum, das ebenfalls in Rom errichtet wurde für deutsche Jünglinge, die zum Kampf gegen die in ihrer Heimat sich immer mehr ausbreitende neue Lehre ausgerüstet werden sollten (1552), ist in diesem Werke schon gehandelt worden.

Als der letzteren Anstalt namhafte Stiftungen aus Ungarn zugeflossen waren, erhielt es den Namen eines Collegium Germanico-Hungaricum. Es war mit einem Pensionat für junge Adelige verbunden und wurde aus Bayern und Österreich zahlreich besucht. In Neapel waren die Jesuiten seit 1552. Im Anfange des 17. Jahrhunderts sollen sie im Neapolitanischen 21 Profeßhäuser und 293 Kollegien und ein sehr großes Vermögen besessen haben. Sie wurden ausgewiesen 1715, als sie im Streite Neapels mit dem Papste sich auf die Seite des letzteren stellten. In Toscana gelang es ihnen nie recht, sich festzusetzen. In Venedig, wo sie sich ziemlich früh eingefunden hatten, wurden sie 1606 verjagt, als das Land vom Papst gebannt worden war und die Jesuiten sich weigerten, fernerhin Gottesdienst abzuhalten. Nun sollen sie die Türken zum Krieg gegen die stolze Republik angetrieben haben. Später ließ man sie wieder ins Land hinein, aber mit der leicht zu umgehenden Bedingung, daß kein Jesuit länger als drei Jahre sich auf venetianischem Boden aufhalte. In Parma blieben sie, selbst als das Land vom Papste mit dem Interdikt belegt worden war. Hier und in Piemont war ihre Wirksamkeit sehr bedeutend. Der König von Sardinien verbot ihnen 1725, Schulen in seinem Lande zu halten.

In Spanien erregte die Stiftung der Gesellschaft großen Widerspruch, und man suchte sie vom Lande fernzuhalten. Aber den ersten Niederlassungen folgten bald Schulgründungen. 1549 kam die Universität Gandia in ihre Hände. Kollegien besaßen sie in Barcelona, Valencia, Alcala, Salamanca.

Portugal suchte die Gesellschaft schon in der ersten Zeit ihres Bestehens auf. Das Kollegium zu Coimbra kam 1554 an sie und wurde bald so bedeutend, daß es 200 Mitglieder beherbergte.

Über die Schicksale der Jesuiten und ihrer Schulen in Frankreich ist im dritten und vierten Bande dieses Werkes berichtet worden.

In den Niederlanden haben sie zahlreiche Kollegien besessen: Löwen (1542), Brügge (1570), Antwerpen (1575), Courtray, Gent (1585), Ypern (1590), Maastricht, Groningen, Cambray, Lüttich, Lille (1591), Luxemburg, Mons, Bergues; Brüssel haben sie erst im 17. Jahrhundert besetzt (1603).

Nach England kamen am Ende des 16. Jahrhunderts Jesuitenzöglinge eng-

lischer Herkunft aus Rom und Rheims. 1585 wurden aber alle Jesuiten aus dem Lande verwiesen. Unter Jakob VI., der später als Jakob I. König von England war, setzten sie sich in Schottland fest. Aber hier wie in England wurden sie der Teilnahme an politischen Verschwörungen bezichtigt. Sie sollen dennoch ein Kollegium in der Nähe von London besessen haben. Unter Jakob II. bestand ein zahlreich besuchtes Kollegium in London selbst.

In Schweden war die Wirksamkeit der Jesuiten von kurzer Dauer: 1574 zogen sie ein, 1583 verließ der letzte Jesuit das Land. Erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kamen wieder einzelne Jesuiten dorthin.

In Norwegen und Dänemark gelang es ihnen nicht, sich niederzulassen. Sie rüsteten daher in Olmütz 1579 ein Adelskonvikt für junge Leute aus Schweden, Norwegen, Dänemark, Preußen, Livland, Rußland und Ungarn ein, für welches der Papst fünfzig Freistellen stiftete. Ein Nordicum, d. i. ein Pensionat oder Konvikt für Jünglinge aus nördlichen, nicht katholischen Ländern bestand später auch an dem 1608 gegründeten Kollegium zu Linz.

Deutschland war für eine Gesellschaft, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, den bedrohten Besitz der katholischen Kirche ihr zu sichern oder wiederzugewinnen, das wichtigste Gebiet; denn von hier konnte die neue Lehre am leichtesten sich in die romanischen Länder verbreiten. Um die Mitte des 16. Jahrhunderts huldigten fast alle theologischen Fakultäten Deutschlands der Anschauung des Protestantismus. In einem Briefe, den der Übung im Stile wegen ein junger bayrischer Prinz 1562 verfaßt hat, schreibt er in Bezug auf die deutschen Universitäten und deren theologische Richtung: Sola Friburga in Priscoia adhuc nostrae sententiae est.[1] Aber auch diese Universität wies die Jesuiten, als sie 1577 sich anboten, wegen ihrer bekannten Unbotmäßigkeit ab, so daß sie erst 1620 sich dort festsetzen konnten, um dann bis zur Auflösung der Gesellschaft dort zu bleiben. Der eigentliche Apostel und Vorkämpfer derselben in Deutschland war Peter Canisius, der, 1521 zu Nymwegen geboren, zu Köln in die Gesellschaft eintrat, als er 25 Jahre alt war.[2] Als Hofprediger Kaiser Ferdinands Teilnehmer am Konzil zu Trient, apostolischer Nuntius in Deutschland und erster Provinzial in diesem Lande übte er eine ganz bedeutende Wirksamkeit aus zur Ausbreitung der Gesellschaft und ihres Schulwesens. Er ist 1597 zu Freiburg in der Schweiz gestorben. Heinrich Canisius, der Professor des Rechts in Ingolstadt war (gest. 1610), und Jakob Canisius, der ebendort Philosophie lehrte und Sprachunterricht erteilte (gest. 1647), sind jüngere Verwandte von ihm.

1540 betraten die Jesuiten den deutschen Boden; aber erst 11 Jahre später erlaubte ihnen Kaiser Ferdinand, ein Kollegium in Wien zu gründen. 1560

[1] Mitteilungen des Vereins für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte IV, S. 167 f.

[2] Vgl. Bd. III, Abt. 1, S. 55 und 87 und O. Braunsberger, Beati P. Canisii Epistolae et acta. Freiburg, Herder.

wurde mit diesem auch die adelige Landesschule von Niederösterreich verbunden. Als den Jesuiten zwei theologische Professuren zugewiesen wurden, entstand in der protestantisch gesinnten Fakultät eine große Erregung. Von 1570 an lasen sie daher in ihrem eigenen Kollegium Philosophie und Theologie. Da sie um 1588 schon über 800 Zöglinge zählten, fand die Universität sich sehr beeinträchtigt durch die fremden Eindringlinge. Auf ihre Klagen aber wurden die Jesuiten wieder selbst an die Universität gezogen, wo ihnen fünf theologische Lehrstühle eingeräumt wurden; an ihrem eigenen Kollegium sollten sie sofort solche Vorlesungen nicht mehr halten. Aber auch so blieb der Friede nicht lange bestehen; 1596 zogen sich die jesuitischen Professoren wieder in ihr Kollegium zurück, um 1622 nochmals an die Universität gezogen zu werden. Von jetzt ab sollten die Jesuiten alle Lehrer für den klassischen Unterricht, die Philosophie und Theologie an der Universität wählen und von der Wahl den Rektor bloß benachrichtigen. Damit war für die philosophische und die theologische Fakultät ihre Vorherrschaft entschieden. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts erhoben sich gegen sie die bekannten Klagen, daß sie die Muttersprache vernachlässigen, ein schlechtes Latein reden und lehren und die Lehrer der Gymnasialklassen zu rasch wechseln. Um diese Zeit war aber fast das ganze höhere Schulwesen Oesterreichs in ihren Händen.

1549 kam Petrus Canisius mit zwei spanischen Jesuiten nach Ingolstadt, um dort eine Niederlassung seiner Gesellschaft zu betreiben. Aber erst 1556 gelang ihnen die Errichtung eines Kollegiums; doch hatten sie vorher schon einige theologische Lehrstühle inne. 1588 wurde ihnen auch die philosophische Fakultät zugewiesen, an der bedeutende Mitglieder der Gesellschaft wirkten, wie Gretser,[1] der vielgebrauchte griechische Schulbücher verfaßt hat, und der Mathematiker Scheiner. Der bedeutende Franciscus Coster lehrte um 1588 in der theologischen Fakultät. Die Universität klagte 1611 über den Unterricht der Jesuiten: Rhetorik, Poesie, Geschichte und Mathematik würden gar nicht oder von ganz jungen Scholastikern gelehrt.

1557 setzten sie sich in Köln fest, wo ihr Schulwesen einen ganz eigenen Charakter annahm. Der Rektor der alten Bursa Cucana, einer von Johann Kuick um 1450 gegründeten Studienanstalt, kaufte für dieselbe mit Hilfe des Rates 1551 ein Haus in der Maximinstraße, an welchem das Stadtwappen mit den drei Kronen angeschlagen war. Er nannte daher seine Anstalt Nova tricoronata. Aber er wurde protestantisch und legte sein Amt nieder. Diesen Anlaß benutzten die Jesuiten, die schon seit 1543 in Köln sich niedergelassen hatten, wobei Petrus Canisius sich sehr thätig erwies; sie zogen die Anstalt an sich, mußten aber, da sie sich weigerten, der Stadt Steuern zu bezahlen, und die Bevölkerung sie überhaupt nicht gern sah, ihre Schüler bald wieder entlassen. Erst 1557 konnten

[1] S. Bd. III, Abt 1, S. 75.

sie ihre Schule wieder eröffnen; aber sie mußten versprechen, keine Kinder guter und reicher Eltern in die Gesellschaft hineinzulocken, kein eigentliches Kollegium zu bilden und den Universitätsstatuten gemäß sich zu verhalten und keine Neuerungen zu versuchen. So unterschied sich ihr Tricoronatum nicht unwesentlich von der Norm jesuitischer Schulen; aber ein Kollegium richteten die Jesuiten trotz ihres Versprechens ein. Die Anstalt bestand 1557 aus einer Dialektika, einer Rhetorika und zwei Grammatikklassen, zu denen 1609 eine dritte (unterste) kam. Die die französischen Schulen und den jesuitischen Lehrplan charakterisierende Humanitätsklasse fehlte. Auch die Schulstunden wurden anders gelegt; sie fielen auf die Stunden 6, 7, 12, 1 und 4 Uhr, d. h. die bekannten 2- und 2½stündigen Lektionen bestanden hier nicht, weil die beiden anderen höheren Lehranstalten der Stadt, das Montanum und das Laurentianum, sie auch nicht hatten. Doch wird in einem Lehrplan von 1561 eine Klasse mit dem Namen Poësis erwähnt, die zwischen der obersten Grammatikklasse und der Rhetorika liegt, also der Humanitätsklasse entspricht. Das Griechische beginnt erst in der obersten Grammatikklasse. Diese Organisation entspricht dem Muster der niederländischen Humanisten, das im Nordwesten Deutschlands viele Nachahmung gefunden hat.[1] Man darf wohl annehmen, daß die Jesuiten dieselbe nicht aus freien Stücken angenommen haben. Ihre Anstalt nahm aber einen großen Aufschwung, so daß die von ihr überflügelten anderen höheren Schulen wegen unehrlicher Konkurrenz klagten; gegen Ende des Jahrhunderts zählte das Tricoronatum 1000 Schüler. Von 1580 an dehnten die Jesuiten ihren Besitz aus, zum Teil im Widerstreit gegen die Stadt. Sie verlegten um diese Zeit ihre Schule in die Marzellenstraße, von der das aus ihr entstandene Gymnasium heute genannt wird. 1630 wurden ihnen zwei theologische Professuren zugestanden; an einer derselben hat der schon erwähnte Friedrich von Spee Moraltheologie (Casus conscientiae) vorgetragen. Damals befanden sich in Köln 160 Väter des Ordens. 1700 bauten die Jesuiten für ihr Kollegium ein prächtiges Theater. Gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts mindert sich aber der Besuch ihrer Anstalt; sie hatten jetzt nur noch etwa 350 Schüler. Es waren jetzt viele weltliche Lehranstalten entstanden und man liebte die Jesuiten nicht mehr; man warf ihnen die starre Unveränderlichkeit ihrer Lehre und den Mangel an Rücksicht auf die Bildungsbedürfnisse der Zeit vor. Der bekannte Wohlthäter der Stadt J. F. Wallraf plante damals eine neue Organisation ihres höheren Schulwesens, die nicht zu stande kam. Nach der Aufhebung der Gesellschaft kam ihr Vermögen teilweise an die Stadt, die für den Unterhalt der Exjesuiten sorgte, teilweise an den Kurfürsten; 1797 wurde ihre Kirche geschlossen. Der Unterricht

[1] So beurteilt die Verhältnisse auch B. Duhr S. J. in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Wir berichten im wesentlichen nach dem Programm von Dr. H. Milz.

Digitized by Google

wurde in dieser wie an allen Jesuitenschulen unentgeltlich erteilt; in den ersten Jahren aber zwang die Konkurrenz zur Erhebung des in Köln üblichen Schulgeldes.

1556 besetzten die Jesuiten das Clementinum „bei den Dominikanern" zu **Prag**. Sie erweiterten die Anstalt durch philosophische und theologische Kurse, errichteten auch ein Seminar und ein Adelskonvikt. Ferdinand II. hatte die Absicht, ihnen die ganze Universität zu übergeben, was einen langen Streit erregte, der 1654 so geschlichtet wurde, daß man ihnen die philosophische und die theologische Fakultät zuwies. 1752 mußten sie eine von Maria Theresia erlassene liberalere Studienordnung annehmen. Andere Schulanstalten eröffneten sie 1730 in Prag-Kleinseite und 1734 in Prag-Neustadt. — 1556 gründeten sie auch ein Kollegium im ungarischen **Tyrnau**. Aber schon 1608 wurde ihnen das Recht des Gütererwerbs in Ungarn entzogen, und 1707 wurden sie ganz ausgewiesen. Nur in Tyrnau und Kaschau behielten sie einige Lehrstühle.

In **München** erschienen die Jesuiten 1559. Mit ihrem Kollegium verbanden sie später auch philosophische Kurse. 1574 gründeten sie das Konvikt zum Heiligen Gregor, 1578 ein solches für adelige Jünglinge. Nach der Schulordnung von 1569 für Ober- und Niederbayern hatte das Gymnasium der Jesuiten in München sechs Klassen, die von oben gezählt wurden. Die unteren drei oder vier sind dem grammatischen Unterricht bestimmt. Die zweite muß eine Poëtica oder Humanitas sein, da in ihrem Programm die Ars componendi carminis aufgeführt wird, die erste eine Rhetorica, da sie u. a. die Partitiones oratoriae Ciceronis behandelt. Nach einem in Deutschland oft vorkommenden Brauche wird das Griechische sehr spät, erst in der Humanitätsklasse begonnen; denn dieser ist das Lehrbuch von Clenardus cum evangelio Graeco zugewiesen, während in der ersten Klasse zwei Bücher der Iliade und Isokrates gelesen, auch griechische Kompositionen angefertigt werden. [1] — In die nämliche Zeit fällt die Gründung des Jesuitenkollegiums in **Trier** (1560), das 1575 zur Universität erweitert wurde. — Das Kollegium in **Innsbruck** wurde 1561 gegründet und 1562 eröffnet. Dazu kam 1572 ein Seminar zum Heiligen Nikolaus. Seit 1606 lehrten hier die Jesuiten Philosophie und Theologie; 1673 wurde ihre Anstalt zur Universität erhoben. Bemerkenswert ist, daß die Lehrer der unteren Klassen im Unterricht auch die deutsche und, mit Rücksicht auf die vielen in der Anstalt befindlichen Südtiroler, die italienische Sprache gebrauchten. — Auch das **Mainzer** Kollegium, das bald ein Teil der Universität wurde, ist 1561 entstanden.

[1] In München ließen nach A. von **Bucher** die Jesuiten das berühmte Lied zur Verehrung des Haarkamms der Jungfrau Maria singen, von dem wir die drei letzten Strophen mitteilen: „Doch, Maria, deine Locken Mich zu deiner Lieb anlocken. Schönste Jungfrau, deine Strähnen Pfleg ich allzeit anzuflehnen. — Wie im Hohen Lied zu lesen, Seynd der Braut Haar Pfeil gewesen. Ich befihl mich deinen Haaren, Die dem Gspons so angnehm waren. — Steh uns bei in alln Gefahren, Deck uns zu mit deinen Haaren, Führe uns an deinen Locken In die Stadt, wo all frohlocken."

In Dillingen bestand seit 1540 eine vom Bischof zu Augsburg, der dort residierte, gegründete Lehranstalt, das Collegium Hieronymi. Dieses wurde 1554 Universität. 1563 übergab der Bischof die Schule den Jesuiten, die 1564 eine besonders wirksame Thätigkeit begannen. Die Anstalt diente von Anfang an als Priesterseminar und hat diesen Charakter auch unter den Jesuiten bewahrt, die 1619 ein zweites Konvikt mit derselben verbanden. Die höheren Klassen des Kollegiums genossen bis 1643 keine Ferien, sondern nur einige Vakanztage im heißesten Sommer. 1643 wurden dort die üblichen Ferien vom 8. September bis 21. Oktober allgemein eingeführt.

In Braunsberg, das damals polnisch war, richteten sich die Jesuiten 1565 ein. Anfänglich mit großem Mißtrauen aufgenommen, wurden sie später die beliebtesten Erzieher des jungen polnischen Adels. Von hier aus dehnten sie ihre Wirksamkeit weithin aus. Sie gründeten Kollegien in Posen, Krakau, Grodno, Thorn, Riga, Dorpat. In Wilna eröffneten sie 1569 ein Kollegium, das 1576 Universität wurde. 1627 sollen sie in Polen ein jährliches Einkommen von 400000 Thalern und einen Mitgliederstand von 40000 Personen besessen haben. Von 1698 betrieben sie bis zur Aufhebung der Gesellschaft eine Buchdruckerei mit ausgedehntem Buchhandel. Den polnischen Jesuiten legt man ganz besonders politische Umtriebe zur Last.

Olmütz besetzten die Jesuiten 1566. Den Gymnasialklassen fügten sie 1574 einen Philosophiekurs an, worauf die Anstalt als Universität anerkannt wurde. Sie hatten hier auch ein Seminar und ein Adelskonvikt, von welchem oben schon gesprochen worden ist. — Ein Jahr später kamen sie nach Speier; aber ihre Niederlassung wurde im Krieg zerstört (1688). Im Anfang sah die Stadt sie nicht gern; ihre Rückkehr wurde aber 1705 mit Freuden begrüßt.

In Würzburg hatten die Jesuiten schon 1564 eine Residenz; aus ihr erwuchs 1568, nach anderen 1589 ein Kollegium, dem ein Seminar und ein Konvikt angeschlossen wurden. An der 1575 gegründeten Universität gab Bischof Julius ihnen philosophische und theologische Lehrstühle. 1601 war die ganze philosophische Fakultät von ihnen besetzt, und an der theologischen lehrte nur ein Nichtjesuit. 1607 eröffneten sie ein Seminarium nobilium. Um diese Zeit mußte der Ordensgeneral ihnen sagen, daß sie nichts ohne Genehmigung ihrer Oberen ändern oder beschließen und daß insbesondere die Professoren bei allen Entschließungen den Rektor zuziehen sollten.

Nach Fulda kam die Gesellschaft 1571. Der Fürstabt gab ihnen ein leer stehendes Haus, das bisher den Minoriten gehört hatte, nebst der anstoßenden Kirche und anderen für sie brauchbaren Baulichkeiten. Sie richteten sechs Klassen und ein Seminar ein. 1601 zählten sie über 130 Zöglinge. 1635 wurde infolge des Einbruches der Schweden die Anstalt geschlossen. Erst 1640 eröffneten sie das Gymnasium, 1651 das Seminar wieder. 1734 wurde in Fulda eine Universität

errichtet, an der Jesuiten und die seit 744 in der Stadt lehrenden Benediktiner Vorlesungen hielten. Nach Auflösung der Gesellschaft wurde ihre Anstalt mit der Schule der Benediktiner verbunden und neu organisiert. — 1572 erschienen die Jesuiten zu Hall in Tirol, wo sie 1574 zu unterrichten begannen.

Graz hatte 1573 eine Jesuitenniederlassung; das Kollegium derselben wurde 1586 Universität und zeigt als solche eigentümliche Einrichtungen. Die Facultas artium war in eine Facultas philosophiae und in eine Facultas linguarum zerlegt. Neben dem Dekan der theologischen und der philosophischen Fakultät erscheint auch ein decanus linguarum; aber eigentlich ist das nur eine andere Bezeichnung für den praefectus studiorum inferiorum. Die Jesuiten scheinen in Graz besonders glänzend aufgetreten zu sein. Sie besaßen eine Villa mit großem Garten und hielten bei geeigneten Veranlassungen große Feste ab. Außer den bekannten Kongregationen und Akademien bestand hier ein Parthenium, das wohl zu Ehren der Jungfrau Maria seinen Namen trug. Es war eine aus hervorragenden Mitgliedern der Kongregationen zusammengesetzte Vereinigung zum Zwecke eigener litterarischer Beschäftigung, zu Disputationen und Übungen im Redevortrag. Der Kanzler ist allgemeiner Studienpräfekt und als solcher der Gehilfe des Rektors. In den Statuten von 1658 ist bestimmt, daß zum theologischen Doktorat nur zugelassen werde, wer nach vierjährigem theologischen Studium mindestens zwei Jahre in der Seelsorge oder anderen, seinem Stande entsprechenden Beschäftigungen zugebracht hat. — Von anderen um diese Zeit gegründeten Jesuitenkollegien nennen wir noch: Luzern (1574), Heiligenstadt (1575), Koblenz (1580), aus demselben Jahre auch Freiburg in der Schweiz, von dem wir später noch zu reden haben, und Klausenburg (1581).[1] — 1581 gründete der Bischof von Straßburg eine Studienanstalt, die er den Jesuiten übergab, zu Molsheim. Diese erhielt vom Papste den Charakter als Universität (1618); sie ist 1702 nach Straßburg verpflanzt worden. — Auch Brünn fällt in das Jahr 1581.

Die große Beharrlichkeit, mit welcher die Jesuiten ihre Absichten von jeher verfolgt haben, zeigt sich in der Gründung ihres Kollegiums in Augsburg. Dort war die Zahl der Katholiken sehr zusammengeschmolzen, als Petrus Canisius 1559 erschien. Das Kapitel wollte von den Jesuiten nichts wissen; aber die Fuggersche Familie war ihnen zugeneigt, und so kam mit ihrer Hilfe endlich 1581 das Kollegium derselben zu stande. 1633 wurde die Gesellschaft vertrieben, weil sie den Schweden den Eid nicht leisten wollte. Als aber die Stadt wieder in die Hand der Kaiserlichen kam (1635), kehrten sie sofort wieder zurück. Der westfälische Friede kostete ihnen einen großen Teil ihres Besitzes; doch konnten sie schon 1680 ihr Kollegium, 1700 ihre Kirche vergrößern. 1759 predigte im

[1] 1588 wurden die Jesuiten gezwungen, Siebenbürgen zu verlassen, weil ihre Anwesenheit zu Störungen der öffentlichen Ordnung geführt hatte; doch wurde das Kollegium in Klausenburg 1669 wieder hergestellt. Es hatte den Charakter einer Akademie.

Dom der Jesuit Neumayr über den Probabilismus, der der Gesellschaft Jesu damals so viele und heftige Anklagen zugezogen hatte. Die Predigt veranlaßte eine große Unzufriedenheit unter der Bevölkerung, und vierzig Jesuitenschüler gingen in die Schule der Dominikaner über. Die Jesuiten aber ließen die Predigt drucken; auf dem Titelblatt war das Jesuitenzeichen zu sehen mit Flammen, die den Namen des Bischofs Palafox verzehrten, welcher einstens den Nachstellungen der Jesuiten in Mexiko zum Opfer gefallen war und dessen Kanonisation sie hintertrieben haben sollen. Das Sanctum Officium in Rom verurteilte die Schrift. Diese an sich unbedeutenden Vorgänge zeigten auch auf deutschem Boden, daß die Gesellschaft ihrem Ende entgegen ging. Erster Studienleiter in Augsburg war Jakob Pontanus, geboren 1542 zu Brüx, woher sein lateinischer Name; sein Vater hieß Spanmiller. In der jesuitischen Litteratur wird er der erste genannt, „der die schöne Litteratur in Deutschland zu kultivieren und zu erhöhen begann“. Die Anstalt zählte unter ihm über 300 Schüler und war jedenfalls bedeutend; von ihr gingen auch Anweisungen für die Lehrer der Humanität an die Kollegien von Dillingen, München, Innsbruck, Hall, Regensburg und Ingolstadt. Die unteren Klassen hatten die Namen Rudimenta, Grammatica, Syntaxis minor, Syntaxis maior. Der Ausbildung des Unterrichts, der der Humanitätsklasse zufiel, schenkte Pontanus eine besondere Aufmerksamkeit; er wollte auch ständige Lehrer der Humanität haben und verlangte, daß jedes Mitglied der Gesellschaft wenigstens drei Jahre als Lehrer wirke: auch die Theologen sollten Grammatik lehren, weil die Gesellschaft Jesu eine Schule der Demut sei, und die Schulvorsteher sollten mindestens die Philosophie absolviert haben. Es ist merkwürdig, daß die Gesellschaft sich nie hat entschließen können, den Mißständen, auf die sie hier in so früher Zeit aufmerksam gemacht worden und die ihr 200 Jahre hindurch immer wieder vorgehalten wurden, einmal ernstlich zu begegnen. Daß das Griechische in der Anstalt später nachgelassen und daß man im 18. Jahrhundert auch an ihr Geschichte und Realien vernachlässigt fand, ist schon berührt worden. Selbst im philosophischen Kursus soll die Mathematik und die angewandte Physik nur mangelhaft betrieben worden sein; auch den Unterricht in der Moralphilosophie tadelte man.

Schon 1579 müssen die Jesuiten die Errichtung eines Kollegiums in Paderborn betrieben haben; denn 1679 feierte die Societas Jesu Paderana ein Säkularfest. Das Kollegium derselben kam erst später zu stande; 1606 war es aber schon zur Universität ausgewachsen. Auch hier treffen wir neben der theologischen und philosophischen Fakultät eine Facultas linguarum und neben dem Rektor einen Kanzler. Diese beiden Stellen besetzt der Ordensgeneral; auch die Dekane werden nicht von den Professoren gewählt. Die sprachliche Fakultät kann keine Grade erteilen; die Doktor- und Magisterwürde verleiht der Kanzler. Der Akt der „Hörnerablegung“ (depositio), der auf den Universitäten damals an den Neulingen mit vielen rohen und widerlichen Gebräuchen vollzogen wurde, fand in Paderborn keine

Aufnahme. Wo die Jesuiten Akademien zu leiten hatten, suchten sie die gemeine Sitte einzuschränken, so 1712 in der Artistenfakultät zu Ingolstadt. Bei der Inskription zahlten die Adeligen 15 solidi, die Reichen 10, die mittelmäßig Begüterten (mediocres) 5, die Armen gar nichts. Die Philosophiekurse, welche für die Jesuitenzöglinge dreijährig, sonst aber auf zwei Jahre berechnet waren, scheinen hier gleich auf drei Jahre angelegt gewesen zu sein. Das Gymnasium hatte sechs Klassen, deren unterste infimae classis grammaticae ordo inferior hieß. Über die Sitten der Zöglinge in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts erfahren wir viel Unrühmliches: sie plündern Obstgärten, betrinken sich vino adusto, fangen Schlägereien an, werden auch de suscitata prole ex famula oenopolae vor den Präfekten zitiert, der die Disziplinarsachen entscheidet, u. s. w. Strafen sind Schläge und die Ausweisung.

Zu **Münster** bestand ein Kollegium der Gesellschaft seit 1588; auch Coesfeld (1627) und Meppen (1616) hatten solche. Das erstere hat sich in der Zeit, die den ersten großen Sturm gegen die Jesuiten losbrechen sah, noch zu einer Änderung seines Lehrplanes bewegen lassen. Als 1762 **Franz Freiherr von Fürstenberg** Minister im Hochstift Münster wurde, faßte er den Plan, das Schulwesen des Landes zeitgemäß umzugestalten: die höheren Schulen sollten nun den Unterricht in der Muttersprache und in der elementaren Mathematik nicht mehr entbehren. Bisher lehrte man im Jesuitenkollegium außer Lateinisch und Griechisch nur noch Geschichte, und auch diese erst seit 1753. Die Anstalt zählte fünf Klassen, von denen die drei Grammatikklassen die Bezeichnungen Syntaxis, Secunda und Infima führten. In den drei oberen Klassen, der Syntaxis, Humanitas und Rhetorica, unterrichtete man nun seit 1763 Mathematik, in den zwei obersten Geographie. 1766 wurden Mathematik und Geschichte auch in die unteren Klassen eingeführt. Die wissenschaftliche Mathematik war freilich sehr dürftig: in der Humanitätsklasse wurde Geometrie gelehrt, die in „Definitionen und Beschreibung der Figuren" bestand, und in der Arithmetik kam man in der Rhetorik bis zu den Gleichungen ersten Grades. — In diese Zeit fallen noch die Gründungen in **Krumau** (Böhmen, 1588), **Regensburg** (1589), **Komotau**, **Emmerich** und **Konstanz** (1592),[1] **Hildesheim** und **Laibach** (1595), **Luxemburg** (1596), **Glatz** (1597).

Aachen erhielt 1603 ein Jesuitenkollegium, nachdem die Gesellschaft schon drei Jahre vorher sich dort niedergelassen hatte. Die Anstalt besaß akademischen Charakter; denn sie lehrte auch Philosophie und Theologie. — In **Worms** wurde 1609 ein Kollegium eröffnet, das wie das Speirer 1688 dem Kriege zum Opfer fiel und erst später wieder aufgerichtet wurde. — **Ellwangen** fällt in die nämliche Zeit (1611).

[1] Die Stadt wollte keine Jesuitenschule; so kam die Stiftung erst 1603 zu stande: 1604 beginnen die Jesuiten den Unterricht und den Bau der Kirche und des Kollegiums.

Digitized by Google

In Bamberg bestand seit 1586 ein Collegium Ernestinum bei den Karmelitern. Dieses fiel 1611 den Jesuiten zu und erweiterte sich 1648 zur Akademie, später zu einer vollständigen Universität. — Der nächsten Zeit gehören an die Gründungen von Schweidnitz und Passau (1612), Essen und Eichstätt (mit Seminar, 1614), Schlettstadt, Ensisheim, Neuß a. Rh., Landsberg und Homona (in Ungarn, 1615), Krems (1616), Vechta (1617), Neuburg a. d. Donau, Mindelheim (bayr. Schwaben) und Marienburg (1618), Düsseldorf (1619), Aschaffenburg (1620.)

1577 suchten die Jesuiten an die Universität zu Freiburg i. Breisgau zu kommen; aber erst 1620 gelang es ihnen, die philosophische Fakultät zu besetzen. Auch hier wollte man sie wegen ihrer bekannten Unbotmäßigkeit anderen als ihren Ordensvorgesetzten gegenüber nicht zulassen. Sie blieben nun aber dort bis zur Auflösung der Gesellschaft. — 1620 gründeten sie Kollegien zu Brieg (Oberwallis) und Konitz, 1621 zu Judenburg (Steiermark) und Erfurt, wo sie schon seit 1585 residierten, 1622 zu Neustadt a. d. H. und Baden-Baden.[1]

In diesem Jahre kamen sie auch nach Heidelberg, wo sie schon 1629 zwei philosophische und zwei theologische Lehrstühle besetzten. 1632 wurden sie von den Schweden vertrieben, aber drei Jahre darauf von den Kaiserlichen wieder eingesetzt; nach dem Dreißigjährigen Krieg vertrieb man sie aber aus der Pfalz, bis 1686 Kurfürst Philipp Wilhelm sie zurückholte. Sie kamen aber jetzt nicht zur Wirksamkeit an der Universität. 1703 (oder 1705?) eröffneten sie ein Kollegium, und nun stieg ihr Einfluß bald. 1706 wurden ihnen fünf Lehrstühle an der Universität eingeräumt, zwei philosophische und drei theologische (darunter einer für Kirchenrecht, das dem theologischen Lehrkurs der Jesuiten eingegliedert war). 1716 lehrten an der philosophischen Fakultät nur Jesuiten. Karl Theodor ließ einige Jesuiten auch nach Aufhebung der Gesellschaft weiter unterrichten. — Das 1626 zu Bruchsal gegründete Kollegium ist später von ihnen wieder aufgegeben, aber 1753 neu errichtet worden. Es ist dies die letzte Schulgründung der Gesellschaft Jesu in Deutschland. Mit dem Kollegium war ein Klerikalseminar verbunden.

1626 wurde die Rheinische Provinz der Gesellschaft, die nun reichlich mit Niederlassungen und Schulen besetzt war, in eine oberrheinische und eine niederrheinische geteilt. Erstere besaß zwölf Kollegien, fünf Residenzen und vier Missionen, letztere zehn Kollegien, sieben Residenzen und acht Missionen.

1624 wurde das Kollegium in Neisse (Schlesien), das zu Gitschin und das zu Neumarkt (Oberpfalz) gegründet. In die nächste Zeit fallen Iglau, Znaim (1625), Kaufbeuren, Amberg, Preßburg, Siegen, Kuttenberg, Glogau, Münstereifel und Trient (1626), Raab (1627), Düren und Eger (1628).

[1] Ein Programm von Rastatt, wohin die Badener Anstalt 1808 verlegt worden ist, giebt 1642 als Gründungsjahr an.



Viele und lange Mühe kostete das Kollegium zu Osnabrück. 1565 hatte Petrus Canisius dort gepredigt; dies veranlaßte den Bischof Johannes IV., die Jesuiten zur Gründung einer Anstalt einzuladen. Aber erst unter dem Kardinal Eitel Friedrich von Hohenzollern (1625) gelang das Unternehmen. Die Jesuiten richteten zunächst drei Klassen ein, die sie aber, als 1626 die Dänen einrückten, wieder schließen mußten. Sie kehrten bald zurück, und nun fiel ihnen das ganze höhere Schulwesen der Stadt zu, auch die ehemalige Schule Karls des Großen. Der Bischof schloß die evangelische Schule und das Ratsgymnasium. Ehemaliger Besitz von Augustinern und Kapuzinern mit vielen Einkünften fiel der Gesellschaft zu. 1630 errichtete der Bischof eine Akademie; aber die Ankunft der Schweden nötigte sie 1633 wieder zur Flucht. Erst 1650 kehrte der Bischof nach Osnabrück zurück und betrieb die Wiederaufnahme des Unterrichts durch die Jesuiten, obgleich der Rat gegen die Rückberufung des „bei dem gemeinen Mann verhassteten Ordo Jesuitarum“ Verwahrung einlegte. 1656 wurde jedoch das Kollegium desselben wieder eröffnet, zunächst mit den drei unteren Klassen, denen aber bald Humanität und Rhetorik angefügt wurden. Dazu kam ein anfänglich zweijähriger, bald aber auf drei Jahre erweiterter philosophischer Kursus. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts war die Anstalt von gegen 260 Schülern besucht. Die Jesuiten bauten ein neues Schulhaus und eine neue Kirche. Gegen Ende des Jahrhunderts aber sank die Frequenz auf 196. Mit dem 18. Jahrhundert beginnt auch hier der Kampf gegen die Gesellschaft. Man focht die Rechtmäßigkeit ihres Besitzes an, verfolgte sie mit Schmähschriften, und ein leidenschaftlicher Kleriker, Meuschen, trat auf der Kanzel gegen sie auf. Zwischen den Zöglingen der Jesuiten und der Ratsschulen brachen Streitereien aus, und die Jesuiten verteidigten ihre Sache im vollen Bewußtsein ihres Rechts und ihrer Macht mit ungestümem Eifer. Die Stadt dachte schon an die Vertreibung der Jesuiten, die sich indessen bis zur Auflösung der Gesellschaft behaupteten. Nach 1773 wurde das Jesuitengymnasium unter dem Namen Collegium Paulinum in eine weltliche Schule umgewandelt; die Jesuiten wurden pensioniert, wenn sie nicht als Weltpriester oder Lehrer an den städtischen Schulen ein Unterkommen fanden.

1628 entstand das Jesuitenkollegium zu Eger, 1629 das zu Landshut, Burghausen, Bockenheim (im Bistum Metz). Es folgten 1630 Memmingen, 1631 Rössel (Ermeland), Straubing, 1632 Burghausen und Steyr (in Österreich), 1635 Sagan, 1636 Königsgrätz.

Mit der Errichtung ihres Kollegiums in Breslau (1638) haben sich die Jesuiten auch in der Universität festgesetzt, deren Rektoren fortab aus ihren Lehrern genommen wurden. Andere Gründungen aus dieser Zeit sind Kaschau (1638), Bromberg (1639), Öttingen (1644), Solothurn (1646), Graudenz (1647), Rottenburg a. Neckar (1648), Feldkirch (1649), Ödenburg (1650), Hadamar und Rottweil (1652), Raab (1654), Trenthin (Ungarn, 1656), Rosenau

(Ungarn, 1659), Neusohl (1661), Büren (Westfalen, 1662), Essen a. d. R. (1666), Deutsch-Crone (1672), Leutschau und Oppeln (1673).

In Bonn waren Jesuiten seit 1586; aber ihr Kollegium ist erst 1673 zu stande gekommen. 1784 wurde es Universität, die die Franzosen 1794 aufhoben.

Damit waren im ganzen die Schulgründungen der Jesuiten in Deutschland abgeschlossen. In den nächsten Jahren dehnte sich die Gesellschaft nur noch in Ungarn und Siebenbürgen weiter aus. Aus dem 18. Jahrhundert, das ihr von Anfang an ungünstig war, werden von Schulgründungen auf deutschem Boden nur noch Mannheim aufgeführt (1722), Büren (bei Paderborn, 1724) und Bruchsal (1753), wo die Jesuiten schon 1626 vorübergehend sich niedergelassen hatten.

Die Schweiz, die der oberdeutschen Provinz der Gesellschaft zugehört und deshalb in unserem Berichte über die Schulgründungen derselben in Deutschland mitberücksichtigt worden ist, sah die ersten Jesuiten 1559 im Veltlin. Aber erst 1620 konnten sie sich in Bormio festsetzen. 1574 kamen einige Mitglieder der Gesellschaft nach Luzern, wo bald ein Kollegium entstand. Hier wurden sie bald so geachtet, daß man ihnen 1635 auch den Unterricht in der Befestigungslehre für Offiziere anvertraute.[1] Ihr berühmtes Kollegium in Freiburg ist 1582 eröffnet worden. Der Rat schenkte ihnen Schulhaus und Kirche. 1591 folgte das Kollegium zu Pruntrut, 1646 das zu Solothurn. In Sitten waren Jesuiten schon 1625; aber sie wurden zwei Jahre darauf aus ganz Wallis vertrieben. 1662 kehrten sie zurück, um sich dauernd niederzulassen. Wesentlich waren sie beteiligt bei der Stiftung des Borromäischen Bundes durch Luzern, Uri, Schwyz, Unterwalden, Zug und Freiburg, der die Ausrottung der Ketzer zum Ziel hatte. Man schreibt ihnen auch politische Umtriebe aller Art zu, wie sie auch in die Anschläge des Herzogs von Savoyen gegen die Stadt Genf, die sich ihrer durch die berühmte Eskalade (1602) erwehrte, sollen eingeweiht gewesen sein.

Von Litauen aus, wo die Jesuiten sich frühe eine feste Stellung gesichert hatten, drangen sie nach Rußland vor. 1684 trifft man sie schon in Moskau. Zwar wies man sie nach einigen Jahren dort aus, weil ihre Thätigkeit hauptsächlich Missionszwecke verfolgte; aber nach kurzer Zeit eröffneten sie dort eine Schule, ohne Erlaubnis dazu nachgesucht zu haben. 1719 verwies ihnen Peter der Große das Land. Als aber 1772 Weißrußland zum moskowitischen Reiche kam, blieben die dort schon bestehenden Jesuitenniederlassungen, und da die Kaiserin Katharina sie duldete, wurde Rußland nach der Aufhebung der Gesellschaft ihre wichtigste Zufluchtsstätte.

Nach Japan zog Franziskus Xaverius 1547 zur Begründung der Jesuitenmission in Asien. In China erschienen die Jesuiten 1584. Hier gewann der tüchtige Mathematiker Matthäus Ricci den kaiserlichen Hof für die Gesellschaft

[1] Poten, Gesch. des Militärerziehungswesens — Mon. Germ. Paed. XVIII, S. 276.

Digitized by Google

durch astronomische Demonstrationen, während er wie sein Nachfolger Adam Schall, der ebenfalls Mathematiker war, alles unterließ, was die religiösen und nationalen Gefühle der Chinesen verletzen konnte. Von eigentlicher Mission war keine Rede, und Schall soll sich sogar in China verheiratet haben. Die Jesuiten erklärten den Chinesen, daß vom christlichen Standpunkte aus gegen ihre Religionsgebräuche nichts eingewendet werden könne. Ein protestantischer Theologe, Jurieu, der 1713 gestorben ist, schrieb über die Jesuiten in China: „Sie ziehen in den Orient, nicht dem Herrn Christo neue Länder zu gewinnen, sondern ihr Glück allda zu machen, an königlichen Höfen sich emporzuschwingen, Vizekönige zu werden, ganze Provinzen zu beherrschen, sich mit der einträglichsten Handlung der Morgenländer zu begrasen (= mästen, bereichern) und ihr Leben in Vergnügen und Wollüsten zuzubringen.“ [1] In Lissabon besaß die Gesellschaft Warenhäuser und Börsen zum Umsatz ihrer orientalischen Waren. Wir haben uns mit diesen Dingen, welche wesentlich dazu beitrugen, die Jesuitengesellschaft im 18. Jahrhundert bei den Gebildeten in den schlimmsten Verdacht zu bringen, nicht weiter zu befassen, weil sie ganz außerhalb des Erziehungsgebietes liegen. Aber die Vollständigkeit unseres historischen Berichtes verlangt, daß wir die Argumente erwähnen, welche die Jesuiten allen Anschuldigungen dieser Art entgegengehalten haben: sie machten geltend, daß ihre großen, im Dienste und zur Ehre der katholischen Kirche ausgeführten Unternehmungen einen ungeheueren Aufwand veranlaßten, der ohne umfassenden Geld- und Warenhandel gar nicht hätte bestritten werden können, und daß auch anderen religiösen Gesellschaften das Recht zu gewissen Handelsgeschäften verliehen worden sei. Was aber die weitgehende Duldung orientalischer Religionsgebräuche betrifft, so beriefen sich die Jesuiten auf die Notwendigkeit, in der Mission langsam vorzugehen, wenn man nicht gleich alle Erfolge unmöglich machen wolle. Der Papst verurteilte übrigens das Verfahren der Jesuiten in China und Indien in religiösen wie in geschäftlichen Dingen.

Auch die Ausbreitung der Jesuiten in Amerika, die Verfolgung des Bischofs Johannes Palafox in Neuspanien, der am Ignatiusfeste 1647 von jenen öffentlich verhöhnt worden ist, und die Gründung ihres merkwürdigen Staatswesens in Paraguay (1608—1768), in dem sie zuletzt als kriegführende Macht gegen europäische Staaten auftreten, können hier aus dem angeführten Grunde nur eben erwähnt werden. In Asien errichteten die Jesuiten 145 Missionen. In Amerika hatten sie zur Zeit der Auflösung ihrer Gesellschaft zahlreiche Noviziate, Missionen und Kollegien. Sie breiteten sich aber auch in Nordamerika bis zu den Huronen und Algonkins aus.

In der Geschichte des jesuitischen Schulwesens lassen sich die verschiedenen Stadien der Entwickelung, welche die Gesellschaft durchgemacht hat, deutlich erkennen.

[1] Brief eines Abts aus Mailand u. s. w. S. 60.

Die bestehenden Orden haben das Aufkommen der neuen Gesellschaft mit ihrer auf eingreifende Wirksamkeit in den höchsten Kreisen so gut berechneten Organisation ungern gesehen; aber jene verloren an Boden mit der Ausbreitung der neuen Lehre, der in Deutschland auch der größere Teil der theologischen Universitätslehrer sich anschloß. Zudem war den Bischöfen die Einrichtung von Seminaren zur Ausbildung von Weltgeistlichen anempfohlen. So waren viele Stellen leer geworden oder neu zu besetzen, für welche die Jesuiten zur rechten Zeit sich anboten. Aber nun hatten sie mit dem Widerstande vieler städtischer Gemeinwesen zu kämpfen, die im Streite mit den Bischöfen und kirchlichen Autoritäten eigene Schulanstalten gegründet hatten, die unter der Konkurrenz der Jesuiten litten. Einen tieferen Grund als diesen und das instinktive Bestreben, eine erlangte und berechtigte Autorität nicht leichthin aufzugeben, hatte das Verhalten der größeren deutschen Städte den Jesuiten gegenüber ebensowenig als das der französischen Universität. Aber diese schroff ablehnende Haltung blieb lange, weil die Jesuiten mit ihrer unruhigen Betriebsamkeit Verdacht erregten, und sie verschärfte sich noch, wenn die Gesellschaft sich bestehenden Ordnungen nicht fügen wollte. Merkwürdig ist dann die geringe Störung, welche der Dreißigjährige Krieg in den Fortschritten der Gesellschaft veranlaßte. Die Erscheinung erklärt sich daraus, daß die Erwerbung von Häusern und Grundstücken sehr leicht, aber die Besorgung von Schulen und Pfarreien sehr mangelhaft geworden war. Inzwischen hatten sich die Jesuiten auch überall Nachwuchs herangezogen und einflußreiche Gönner verschafft. Die Städte ließen ihren Einspruch fallen und an den Höfen lebte ein Geschlecht, das von den Jesuiten herangezogen war und ihre feineren Lebensformen und ihre schmiegsamere Seelsorge dem ungebildeten Auftreten mancher Weltgeistlichen und der unverblümten Sittenpredigt anderer Ordensleute vorzog. Aber mit dem 18. Jahrhundert setzt ein anderer Ton ein. Bürger, Gelehrte, Staatsmänner und endlich die Fürsten wollen von den Jüngern Loyolas nichts mehr wissen, die nun um die Mitte des Jahrhunderts vorsichtiger und entgegenkommender werden, ohne aber dem Sturm, den sie zu spät beachtet hatten, begegnen zu können.

Auch in der Auffassung der Bildungsziele zeigt sich trotz der unbeugsamen Ordnung der Studieneinrichtung, die der Orden im 16. Jahrhundert aufgestellt und bis zu seiner Auflösung beibehalten hat, eine bedeutsame Wandlung. Die Jesuiten sind mit ihren Studienanstalten in das Erbe der Humanisten eingetreten. Sie entlehnen die äußere Form derselben der französischen Universität; aber wie der Humanismus kosmopolitisch war, so ziehen sie Kräfte aus allen Teilen des gebildeten Europa an sich, wo das neue Bildungsideal überhaupt gepflegt wurde. Petrus Canisius, der für das Schulwesen der Jesuiten in Deutschland bahnbrechend geworden ist, kam aus den Niederlanden, wo so bedeutende humanistische Schulen bestanden, und in der ersten Zeit kamen dorther noch manche andere Schulmänner, die bei den Jesuiten Hervorragendes geleistet haben. Aber der freiere

Geist der Humanisten, den man da und dort auch bei den Jesuiten wahrnehmen kann, wich im 17. Jahrhundert der Pflege prunkvoller Äußerlichkeiten, wie wir sie im höheren Leben des französischen Volkes wahrnehmen, wo unter dem Einflusse der Jesuiten, in deren Hände die französischen höheren Schulen gefallen waren, die Bildung immer formalistischer, schematischer und rhetorischer wurde. Jetzt sank das Griechische, an dem das Feuer des Humanismus sich entzündet hatte, herunter; die steife Regel des römischen Geistes wurde die Form des wissenschaftlichen und öffentlichen Lebens. Auch in der Kunst zeigte sich dieser Einfluß: der Anmut und Würde folgte steifer Prunk, öde Gespreiztheit; und auch an dieser Umwandlung sind die Jesuiten mitbeteiligt. Die neue Wissenschaft, die indessen entstanden war, wurde von geistlichen und weltlichen Obrigkeiten verfolgt. Bacon, Cartesius, Locke blieben in den Jesuitenschulen nicht unbeachtet; aber sie wurden durch strenge Verfügungen der Ordensvorgesetzten immer wieder verdrängt. Erst im 18. Jahrhundert rühmen vereinzelte Stimmen aus dem jesuitischen Lager, daß dort soviel wissenschaftliche Freiheit herrsche, daß selbst die modernste Philosophie in den Jesuitenkollegien Eingang habe finden können. Das geschah aber erst, als die Klage über den Mangel des wissenschaftlichen Fortschrittes in den Jesuitenschulen allgemein geworden war. Nun wurden Zugeständnisse gemacht; an dem geringen Maße derselben sieht man deutlich, wie ungern die Gesellschaft sich dazu verstanden hat.

Die gleiche Entwickelung zeigt sich in der eigentlichen pädagogischen Litteratur der Jesuiten. Daß diese nicht reich sein konnte, ist an anderer Stelle von uns schon gesagt worden.[1] Francesco Sacchini, dessen Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum S. J. und Protrepticon ad magistros scholarum inferiorum S. J., beide erst nach dem Tode des Verfassers herausgegeben (1625), in der Gesellschaft großes Ansehen genossen, giebt hübsche Ermahnungen, oft in der Form von Gleichnissen, wie wenn er empfiehlt, die Schule wie eine Orgelwerkstätte anzusehen, in der man Pfeifen verschiedenster Art formt, die das Auge ergötzen und das Ohr mit angenehmer Harmonie füllen; aber er geht auf die vielfachen Möglichkeiten des Lehrberufes nicht ein und giebt nirgends genauere Argumente für seine Meinungen und Forderungen. Er ist in Stil und Anschauung noch Humanist, wie sich schon aus dem Umstande ergiebt, daß er von den einzelnen Disziplinen nur wenig spricht, das Griechische aber in einem besonderen Kapitel empfiehlt. Er war 1570 im Umbrischen geboren, 1588 in das Noviziat S. Andrea in Rom aufgenommen und schon 1591 Lehrer zu Florenz. Die Ratio studiorum war damals noch nicht festgestellt; die starre Tradition der Gesellschaft band ihn noch nicht, so daß er in seinem Protreptikon, der späteren Übung der Jesuiten entgegen, verlangen konnte, daß, wer in der Gesellschaft dem Lehrberufe sich zuwende, ihm sein ganzes Leben hindurch treu bleiben solle. Jouvancy hat

[1] Bd. IV, Abt. 1, S. 460. Auf S. 538 f. des nämlichen Bandes ist von Jouvancy gehandelt.

im Auftrage der Gesellschaft sein 1692 verfaßtes Buch als Ratio discendi et docendi nochmals 1703 ans Licht treten lassen. Die offizielle Schulordnung der Gesellschaft hinderte ihn kaum in seinen Ausführungen; aber der sichere Ton des geistreichen Mannes, die Betonung des Rhetorischen, die scharfe Anspornung des Ehrgeizes zeigen deutlich, welcher Geist unterdessen in der Gesellschaft sich ausgebildet hatte und wie geringen Spielraum sie jetzt der Individualität in ihren Kreisen ließ. Für die ganze folgende Zeit können als Vertreter der pädagogischen Litteratur bei den Jesuiten nur noch genannt werden Franz Wagner, der für die österreichische Provinz 1735 seine Instructio privata seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum S. J. herausgab, und Franz Xaver Kropf, dessen 1736 erschienene Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetati tenerae tradendis die gleiche Aufgabe für die oberdeutsche Provinz auszuführen hatte. Das Buch von Wagner giebt eine ängstlich genaue Anweisung für die Ausführung der jesuitischen Studienordnung und verzichtet auf eigene pädagogische Meinung ganz. Kropf beruft sich auf Sacchini und Jouvancy und trägt in einem großen Teile seines Buches nur Ratschläge vor, die auf dem nach und nach fest gewordenen Gebrauch der Gesellschaft beruhen; aber das letzte Kapitel könnte man wohl eine kurze Pädagogik nennen. In dieser überwiegt jedoch das Interesse für äußere Zucht und die Pflege des „ehrlichen Wetteifers“ unter den Zöglingen so, daß man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, der offenbar verständige und mild denkende Mann spreche nicht ganz aus eigenster Überzeugung. Als sein Buch gedruckt wurde, galten Wünsche und Meinungen eines Einzelnen in der über die ganze Welt ausgebreiteten gewaltigen Gesellschaft nichts mehr.

Von den festlichen Aufführungen und den Kongregationen der Jesuiten, welche viel dazu beigetragen haben, das Ansehen der Gesellschaft zu erhöhen und ihr Nachwuchs zuzuführen, ist im dritten Bande (Abt. 1 S. 89 f. und S. 102 f.) ausführlich gehandelt, so daß nur weniges aus der späteren Zeit hier nachzutragen ist.

Die Schulkomödien wählte man im Anfang aus Plautus und Terentius: Aulularia, Captivi, Adelphi, Curculio u. a. wurden zu Prag, Olmütz, Dillingen am Ende des 16. Jahrhunderts aufgeführt, als der humanistische Geist noch in der Gesellschaft lebte. Im 17. Jahrhundert verschwinden die Alten; die Jesuiten treten nun selbst als Schuldichter auf. Ihre Stoffe entnehmen sie der biblischen Geschichte (Esther, Tobias), der Heiligenlegende (S. Vitus, Actio de S. Gregorio thaumaturgo), der Kirchengeschichte (Carlomannus spretis mundi insaniis S. Benedicti institutum amplectens), aber auch der Profangeschichte (Actio de Michaele imperatore Orientis trucidato), selbst der gegenwärtigen Zeit (Leopoldus Imperator tertium fundator pacificae quietis — 1699). Biblische und andere Allegorien, wie der sehr beliebte Hercules in bivio, die Actio de filio prodigo

stilo Plautino, das Drama de Pallade visitante scholas, kommen auch vielfach vor. 1662 fand das Furtum felix cuiusdam murarii sub Rampsinito, rege Aegypti, ex Herodoto das große Mißfallen des Fürstbischofs im Paderborner Kollegium. Auch wissenschaftliche Themata und Redespiele aller Art wurden auf die Bühne der Jesuitenschulen gebracht (Certamen de coloribus rubro et candido, Anima ab omnibus sensibus evocata). Endlich wurden festliche Anlässe benutzt, um mit Allegorien und Charaden (aenigma litterarum) dem Tage oder einer gefeierten Person zu huldigen. Bei solchen Gelegenheiten spielten nicht bloß die Schüler bestimmter Klassen, sondern selbst die Lehrer, wie wir bei einer Aufführung solcher Art 2 magistri, 7 baccalaurei, 7 logici, 14 rhetores, 9 poëtae, 7 syntaxistae und noch einige Grammatisten als Mitwirkende aufgeführt finden. Dann war auch der Aufwand für Gewänder und Dekorationen bedeutender. Frauen ließ man nicht gern als Zuschauer ein; aber sie finden sich gleichwohl. Dagegen waren die Honoratioren der Stadt immer willkommen. Wenn Stücke in der Muttersprache gespielt wurden, die besonders bei Possen geeigneter schien, so strömte ein sehr gemischtes Publikum herbei; dann ging es auch wohl geräuschvoll zu: die Stühle „litten viel" und wurden manchmal von den undankbaren Zuhörern mit nach Hause genommen.

Die Kongregationen wurden unter den Schutz der Jungfrau Maria gestellt und nach ihr benannt.[1] Ein Jesuit Kaspar Lechner gab einen Sodalis parthenius (2. Aufl. Dillingen 1628) heraus, der über diese Vereinigungen manchen Aufschluß giebt. Die 1752 zu München erschienenen Statuta et leges Congregationis latinae zeigen die Einrichtung derselben. Man hielt darauf, daß in jedem Kollegium solche Sodalitäten eingerichtet wurden, mindestens eine für die älteren, eine für die jüngeren Schüler. So bestand in Osnabrück eine Sodalitas Mariana für die ersteren, eine Sodalitas Angelica für diese. Aber man zog auch Erwachsene, die der Gesellschaft nicht angehörten, in dieselben herein. Zu München bestanden im 18. Jahrhundert sieben jesuitische Kongregationen: 1. Congregatio litteratorum maior, die größere „lateinische Kongregation", 2. eine solche für die mittlere und 3. eine für die unteren Klassen, die auch „lateinische Kongregationen" hießen, 4. eine Sodalität von erwachsenen Männern aus dem Bürger- und Herrenstand, 5. die Kongregation der ledigen Gesellen, 6. die der Lehrjungen, endlich 7. die Kongregation der Demut Mariä bei den englischen Fräulein für Frauen. Auch mit diesen Gesellschaften war viel Pomp und prunkende Schaustellung verbunden. Sie besaßen meistens prächtige Versammlungsräume und Theater. Zu einem Komödienhaus, das die Stadt Augsburg 1736 baute, gab die „große Kongregation", die das Haus wohl selbst benutzen wollte, einen Beitrag von tausend Gulden.

[1] In der amtlichen Jubiläumsschrift, welche die Jesuiten 1640 unter dem Titel Imago primi saeculi S. J. veröffentlicht haben, wird die Jungfrau Maria, die dem Ignatius sich in einer Vision gezeigt habe, die zweite Gründerin der Gesellschaft genannt.

Digitized by Google

Wenn eine dieser Gesellschaften einen neuen Vorstand oder magistratus gewählt hatte, so wurde die Wahl feierlich verkündet mit einem „religiösen und erbaulichen Schauspiel, oft mit großen Kosten“. Das war aber nicht das Schlimmste an dieser Einrichtung, sondern der häßlich sinnliche Ton, in welchem die Jungfrau Maria gefeiert wurde, und die unablässigen Erörterungen über Keuschheit und Keuschheitssünden, die bei heranwachsenden jungen Leuten den besten Schutz der sittlichen Reinheit, die Harmlosigkeit, zerstören müssen. Es läßt sich schon schwer begreifen, wie man einen Verein von Schülern mittlerer und unterer Klassen nach „Mariä Geburt“ und der „unbefleckten Empfängnis“ benennen kann. Zu Neuburg in der Pfalz war auch der junge Sohn des Pfalzgrafen Mitglied einer solchen Kongregation. Da die Verbindung mit den Sodalitäten auch nach der Schulzeit aufrecht erhalten wurde, so dienten diese Gesellschaften der Ausbreitung der Gesellschaft Jesu und der Pflege ihrer Interessen in hervorragender Weise; besonders wichtig war aber aus diesem Grunde die Teilnahme einflußreicher Personen an den Kongregationen. Nachdem die Gesellschaft Jesu im 19. Jahrhundert wieder erweckt worden war, suchte sie, da ein unmittelbarer Einfluß auf die Bildung der Jugend ihr in vielen Ländern versagt war, durch die Stiftung von Kongregationen mittelbar auf sie einzuwirken. Diese Einwirkung wurde da und dort den Lehranstalten des Staates sehr lästig. Die Kongregationisten fingen an, ihren Kommilitonen und selbst den Lehrern aufzupassen und der Autorität der weltlichen Schulen in dünkelhafter Überhebung sich zu widersetzen, so daß am Ende die Schulverwaltungen die Teilnahme an den Kongregationen untersagen mußten.

Die Berichte über das innere Leben in den jesuitischen Konvikten lauten nach dem Standpunkte der Berichterstatter verschieden. Die Novizen der Gesellschaft wurden mit konsequenter Rücksichtslosigkeit von allen Beziehungen zu den Ihrigen und der Welt losgetrennt; wer sich nicht ganz den Zwecken der Gesellschaft widmen konnte, wurde in ihr nicht geduldet. Im übrigen war auch das tägliche Leben in den Kollegien aufs strengste geordnet; geräuschlos und mit der Sicherheit einer gut gebauten Maschine ging alles vor sich. Baron C. Torresani, der um 1850 in dem Jesuitenpensionat Stella matutina in Feldkirch Zögling war, sagt: „Alles schien durch Suggestion zu geschehen. Nie hörte man einen Befehl, nie sah man einen Wink. Aber welcher Gehorsam wurde jenen Anordnungen zu teil! Ein Gehorsam sonderbarer Art, der keine äußeren Ehrfurchtsbezeugungen, aber auch keine Widerrede, kein Zaudern noch Mucksen kannte! Ein Eleve hatte sich über das inkorrekte Benehmen eines Paters beklagt. In der darauffolgenden Nacht sahen jene unter uns, die aus dieser oder jener Ursache den Schlafsaal vorübergehend verlassen mußten, den Pater in der eisigen Winterkälte auf den Steinstufen der Treppe knieen an einer auffallenden, vom Vorgesetzten offenbar zu dem Zwecke gewählten Stelle, daß sich zur Strafe die Demütigung gesellen solle. ... Daß ein Pater einem Zögling, dem er unrecht gethan, Abbitte leisten mußte, kam während

meines Aufenthalts nicht ein-, sondern zehnmal vor."[1] Studium und Gebet, Schulakte, Komödien, Akademien und Sodalitäten sorgten dafür, daß zu müßiger Träumerei und ordnungswidrigen Wünschen und Plänen nicht einmal Zeit übrig blieb.

Im Jahre der Aufhebung der Gesellschaft Jesu soll sie 24 Profeßhäuser, nahe an 400 Residenzen und gegen 700 Kollegien besessen haben. Ein Bericht von 1750 berechnet die Anzahl ihrer Mitglieder auf 22589.

2. Die Aufhebung und die Wiederaufrichtung der Gesellschaft Jesu.

Die Regierungen der europäischen Staaten hatten um die Mitte des 18. Jahrhunderts vielerlei Anlaß, die Entfernung der Jesuiten zu wünschen. In Südamerika hatten die Indianer unter Führung der Jesuiten Spanien und Portugal Waffengewalt entgegengesetzt. Die Handelsgeschäfte der Gesellschaft erregten nicht bloß bei den Staaten, sondern auch beim Papst gerechtes Ärgernis; aber die Maßregeln des letzteren blieben wirkungslos. Als durch den Bankerott des Paters de Lavalette in Martinique, für den die Gesellschaft sich verbürgt hatte, ein Bankhaus in Marseille in schwere Bedrängnis geriet, da die Gesellschaft ihre Verbindlichkeit ableugnete, wurde die Stimmung gegen sie in den bürgerlichen Kreisen sehr gereizt. Aber auch das Parlament in Paris erklärte von neuem, daß die Konstitution der Jesuiten unvereinbar sei mit der königlichen Souveränetät. In Venedig warf man der Gesellschaft vor, daß sie in Konstantinopel gegen den venetianischen Staat agitiere. Auch in Neapel und Parma wurden Klagen ähnlicher Art laut. Dazu kamen zahlreiche Fälle von Unbotmäßigkeit der Jesuiten gegen geistliche und weltliche Autoritäten, die Verfolgung des Bischofs Palafox in Neuspanien, die Einkerkerung des Kardinals Tournon, den der Papst nach China geschickt hatte, um das Verhalten der Missionen gegenüber den orientalischen Religionsgebräuchen zu untersuchen, die Verfolgung des Paters Norbert, der sich später Abbé Platel nannte, wegen der Enthüllungen über das Treiben der Jesuiten im Orient, die man von ihm erwartete, die Mißgunst, welche sich dieselben bei Madame de Pompadour zugezogen hatten, deren Verhältnis zum König sie einer scharfen Kritik ausgesetzt, und unzählige andere unbedeutende Vorkommnisse, über die man früher hinweggesehen hätte, die man aber jetzt mit gewisser Genugthuung der verdächtigen Gesellschaft zur Last legte, selbst wenn sie nicht einmal verbürgt waren. Da ereignete sich in Portugal ein Anschlag auf das Leben des Königs (1758). Man bezichtigte die Jesuiten der Mitschuld und vertrieb sie: „Der Zufall war sehr grausam, doch konnte sich nichts zu dem alten Vorhaben des Ministers Dienlicheres ereignen," sagt ein Jesuit[2]) über den vom Minister Pombal veranlaßten Befehl, der die

[1] Von der Wasser- bis zur Feuertaufe. Dresden 1900.
[2] Kurze Anmerkungen u. s. w.

Gesellschaft aus dem Königreich vertrieb (1759). Der König von Frankreich versuchte ein milderes Verfahren: ein Jesuitenvikar sollte dauernd in Frankreich residieren, damit die Regierung gegen die Übergriffe der ihrer Macht ganz entzogenen Gesellschaft sich wahren könne. Aber der Ordensgeneral Lorenzo Ricci ließ sich auf keinerlei Verhandlungen ein: sint ut sunt aut non sint, war seine stolze Entgegnung. Darauf wurde die Gesellschaft für Frankreich aufgehoben (1764). 1767 wurden alle Häuser der Jesuiten in Spanien geschlossen. Neapel und Parma folgten mit ähnlichen Maßregeln. Der Papst Clemens XIII., der von den bourbonischen Höfen zur vollständigen Aufhebung des Ordens gedrängt wurde, wandte sich an Maria Theresia, die damals selbst einen bestimmten Verdacht gegen die Jesuiten hegte; sie antwortete, sie dürfe sich in religiöse Angelegenheiten nicht einmischen. Der Papst berief ein Konsistorium ein auf den 3. Februar 1769; aber am Tage vorher starb er. Das Gerücht, daß ihm von den Jesuiten Gift beigebracht worden sei, ist sicher ganz unbegründet; aber es beleuchtet die Stimmung, die gegen diese herrschte. Lorenzo Ganganelli, der das Friedensbedürfnis der christlichen Welt teilte, bestieg als Clemens XIV. den päpstlichen Thron. Er erwog anfänglich eine Reform der Gesellschaft; aber die Regierungen der bourbonischen Staaten drängten, und die Jesuiten benahmen sich selbst dem Papste gegenüber nichts weniger als unterwürfig. So erließ er am 21. Juli 1773 die Bulle Dominus ac redemptor; in § 26 derselben heißt es: „Da wir außerdem wahrgenommen haben, daß die Gesellschaft Jesu jene sehr reichen und großen Früchte und Vorteile, um deren willen sie eingesetzt, von so vielen unserer Vorgänger gebilligt und mit sehr vielen Vorrechten ausgestattet worden ist, nicht mehr bringe und daß es kaum oder gar nicht geschehen könne, daß, wenn sie in ihrem Bestande verharre, der wahre und dauernde Friede der Kirche wiederhergestellt werde ... tilgen wir nach reiflichem Entschlusse aus bestimmter Wissenschaft und der Fülle der apostolischen Gewalt die genannte Gesellschaft aus ... und unterdrücken sie: wir heben auf und schaffen ab alle und jegliche Ämter, Dienste und Verwaltungen, Häuser, Schulen, Kollegien, Residenzen, Pachtungen (grancias) und Örtlichkeiten derselben, welche in irgendwelcher Provinz, Reich oder Herrschaft bestehen und auf irgendwelche Weise ihr zugehören."

Die Gründe, welche selbst einen so friedfertigen und den Jesuiten nicht feindlich gesinnten Papst zu diesem einschneidenden Vorgehen gedrängt haben, nachdem die Gesellschaft, die dadurch aus der christlichen Welt ausgetilgt werden sollte, so viele, zum Teile sogar unverdiente Härten erduldet hatte und aus den meisten katholischen Ländern schon vertrieben war, müssen tiefer gelegen haben. Das 18. Jahrhundert hat allen konventionellen Mächten und Autoritäten den Krieg erklärt; es verlangte, daß jede weltliche und noch mehr die mit weltlichen Attributen ausgestatteten kirchlichen Autoritäten sich vor der Vernunft rechtfertigen; man forderte Duldung und Menschenliebe, Freiheit des Gewissens, Freiheit der Forschung. Die

Digitized by Google

Jesuiten waren dem Angriff umsomehr ausgesetzt, da sie in den Kreisen der Mächtigen sich bewegten und den Jugendunterricht, der für die Gesinnung der künftigen Gesellschaft den Grund legte, in der Hand hatten. Man liebte die religiösen Gesellschaften überhaupt nicht mehr. „Unser philosophisches Jahrhundert," schreibt 1782 der Verfasser eines Buches vom Verfall der Weltpriester, „will keine neue Freistätte für den Hang zur Einsamkeit mehr bauen; es sucht den Nutzen der menschlichen Gesellschaft zu befördern und scheint den Wert derselben zu kennen. Es hält daher jeden Stand um desto achtungswerter, je mehr seine Einrichtungen mit der bürgerlichen Gesellschaft und dem Interesse derselben verwoben sind." Im 18. Jahrhundert entwickelte sich auch das pädagogische Interesse zu bedeutender Höhe, und vom Standpunkte desselben mochte die Moral, welche die Jesuiten auch in den Schulen lehrten, besonders der Grundsatz des Probabilismus, der dazu anleitete, die sittliche Handlung nicht nach dem inneren Wert oder Unwert zu beurteilen, sondern nur nach der Möglichkeit, sie durch irgend ein Sophisma zu rechtfertigen, und noch mehr ihre sinnlichen Andachtsübungen, die „fleischliche Religion", welche das Parlament von Aix ihnen vorwarf, so bedenklich erscheinen, daß die Forderung, der Gesellschaft Jesu wenigstens die Erziehung der Jugend zu entziehen, gerechtfertigt war; aber eine objektive Geschichtschreibung muß gestehen, daß die Politik die Veranlassung zur Unterdrückung der Jesuiten gegeben hat. Diese erkannten die Gefahr, die ihnen drohte, zu spät; 1768 mahnte der oberrheinische Provinzial zu höchster Vorsicht, damit die Gesellschaft nicht in noch größere Bedrängnis gerate: gar nicht möge man sprechen und schreiben von den französischen, spanischen und ähnlichen Angelegenheiten und vom Probabilismus. Die Warnung war begründet; denn die Jesuiten traten auch in dieser Zeit noch sehr selbstbewußt auf, wie oben bei der Geschichte ihres Augsburger Kollegiums sich gezeigt hat. Ihr General bewahrte den stolzen Sinn, den eine Geschichte von zweihundertjährigen Erfolgen in der Gesellschaft erzeugt hatte, und so entbehrt ihr Fall nicht eines großen tragischen Interesses.

Aber sie war nicht ganz zu Boden geworfen. Friedrich der Große ließ die Aufhebungsbulle gar nicht bekannt machen. Er hatte katholische Unterthanen, die er nicht durch Billigung einer von den Bourbonen veranlaßten Maßregel kränken wollte, und katholische Schulen in Schlesien und Westpreußen, die er ohne Hilfe der Jesuiten nicht hätte aufrecht erhalten können. Erst sein Nachfolger verbot den Orden. Auch in Rußland blieb er bestehen. Das Verhalten der Jesuiten in diesen beiden Ländern war eigentümlich. Die Bulle hatte in § 42 ausdrücklich bestimmt, daß nur diejenigen Väter der Gesellschaft eine Lehrwirksamkeit beibehalten dürften, welche die Hoffnung gewährten, Tüchtiges an dieser Stelle zu wirken, und vom jesuitischen Wesen sich ganz lossagten. Aber in Preußen und Rußland kehrte sich kein Jesuit an diese Bestimmung, da die Bulle dort ja staatlich gar nicht publiziert worden sei. 1780 errichteten die Jesuiten ein Noviziat für Rußland, um für

Digitized by Google

bessere Zeiten gerüstet zu sein, und 1782 wurde ein Generalvikar für diese Provinz gewählt. Der Papst erkannte 1801 auf Betreiben des Zaren die Gesellschaft für Rußland wieder an. Plock (Polozk) war dort ihr Hauptsitz; diesem unterstellte der Zar alle Jesuiten in Rußland. In der nächsten Zeit errichteten sie eine Schule und ein Seminar in St. Petersburg; aber ein Jahr nach der Wiederherstellung der Gesellschaft wurde sie aus Rußland wieder vertrieben (1815).

Die Duldung, welche sie bei Friedrich dem Großen fand, hat man neuerdings aus alten Verbindlichkeiten erklären wollen, welche die Könige von Preußen den Jesuiten gegenüber auf sich genommen hätten. Thatsächlich haben, als der Kurfürst von Brandenburg den Gedanken gefaßt hatte, sich die Königskrone aufzusetzen, die Jesuiten, in der Hoffnung, denselben zur katholischen Kirche zurückzuführen, ihre Dienste beim Papste angeboten, die vom Kurfürsten auch gelohnt wurden. Aber weiter gedieh die Sache nicht, da der Papst den neuen König nicht anerkennen wollte; sie zeigt nur, daß bei allen wichtigen politischen Angelegenheiten die Gesellschaft sich gerne einmischte. Friedrich der Große fühlte keine Dankesschuld den Jesuiten gegenüber, und wenn er über die litterarischen Verdienste der französischen Jesuiten, welche ja auch Voltaires Lehrer gewesen waren, sich lobend äußerte, so traute er doch dem Orden durchaus nicht; er zog auch die französischen Jesuiten vor, weil er befürchtete, die deutschen würden in dem ehemals österreichischen Schlesien Ränke gegen den neuen Landesherrn anspinnen.

Geistig verwandt mit den Jesuiten und Träger ihrer Gedanken nach der Auflösung der Gesellschaft sind die Redemptoristen (Congregatio sacerdotum sub titulo Sanctissimi Redemptoris), die Lazaristen (Congregatio missionis) und die Brüder vom Heiligen Geist (Congregatio Sancti Spiritus sub tutela immaculati cordis Beatae Mariae Virginis) geworden. Über sie haben wir nicht zu reden, weil sie für die Erziehung keine Bedeutung haben. Eine solche kommt aber drei anderen Gesellschaften zu, von denen hier noch zu berichten ist, da sie den Jesuiten nahestehen.

1545 gründete Isabella Rosella aus Barcelona zu Rom eine Genossenschaft der Töchter der Gesellschaft Jesu. Ignatius von Loyola leitete sie selbst; sie bestand aber nicht lange.

Dagegen waren die Englischen Fräulein, deren Stiftung auf die Engländerin Marie Ward (1609) zurückgeht, lange Genossinnen der Jesuiten auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung.

Die Gesellschaft vom hl. Herzen Jesu (das Sacré Coeur) ist 1794 zu Löwen gegründet worden durch Franz von Tournely. Sie verband sich mit der von Nicolaus Paccanari gegründeten Gesellschaft „vom Glauben Jesu", den Paccanaristen. Dies waren Männerkongregationen. Die weibliche Genossenschaft ist 1800 entstanden und hat 1801 zu Amiens ihre erste Erziehungsanstalt eröffnet. Beim Tode der Gründerin Magdalene Sophie Barat (1865) soll die Gesellschaft über

80 Häuser besessen; 1880 sollen in 105 Häusern 4700 Damen der Gesellschaft gelebt haben. Zweck derselben ist die Erziehung von Töchtern vornehmer Familien; es ist ihr darum oft der Vorwurf der Gewöhnung an luxuriöses Leben gemacht worden. Doch hat sie auch Armenschulen eingerichtet. Auch diese Gesellschaft arbeitet nach dem Vorbild der Jesuiten: so hat sie auch zweierlei Kongregationen, die Schwesterschaft der Kinder Mariä für vornehme Frauen und die der Trösterinnen Mariä für Frauen aus dem Volke eingerichtet.

In Deutschland ging die Entfernung der Jesuiten meist sehr langsam vor sich. Man gab ihnen Zeit, Stellungen als Weltpriester zu suchen, verwandte sie auch, wenn sie aus der Gesellschaft austraten, weiter im Unterricht oder warf ihnen Pensionen aus. In Frankreich bereitete der Ersatz derselben in den öffentlichen Lehranstalten große Schwierigkeiten. An manchen Orten traten andere geistliche Gesellschaften an ihre Stelle, die Dominikaner und die Benediktiner.

Nachdem die Gesellschaft Jesu 1801 für Rußland wieder vom Papst anerkannt worden war, erließ er 1804 eine gleiche Verfügung für das Königreich beider Sizilien. 1802 hielten die Jesuiten eine Kongregation ab, in der sie den Pater Gabriel Gruber zu ihrem Vorstande wählten. So hat die Gesellschaft eigentlich nie ganz aufgehört zu bestehen, und an denjenigen Orten, wo sie geduldet wurde, hat sie für die Heranbildung eines genügenden Nachwuchses gesorgt. Die Gesellschaft Jesu war, als sie wieder aufgerichtet wurde, nicht im mindesten überrascht und zur Wiederaufnahme ihrer Thätigkeit vollständig gerüstet.

Die französische Revolution hatte indessen die Gestalt Europas von Grund aus geändert. Napoleon, der als Gewalthaber aus den Stürmen derselben hervorging, bereitete sich vor, ein großes Weltreich zu errichten, in welchem für die päpstliche Macht nur eine ganz untergeordnete Rolle übrig blieb. Papst Pius VII. wagte es, den Absichten des französischen Kaisers entgegenzutreten; aber er wurde wie sein Vorgänger aus Rom weggeschleppt und nach Frankreich gebracht, wo er nun das ausführende Organ des Kaisers sein konnte, wenn dieser in kirchliche Verhältnisse eingreifen wollte. Aber Napoleons Sturz befreite ihn wieder, und unmittelbar darauf, am 7. August 1814, nur etwa 40 Tage nach seinem Wiedereinzug in Rom, erließ er die Bulle Sollicitudo omnium ecclesiarum, welche die Gesellschaft Jesu wiederherstellte.

Die vielen Erschütterungen und Beunruhigungen, welche die französische Revolution und die napoleonischen Kriege über Europa gebracht hatten, erzeugten einen merkwürdigen Umschlag in dem Verhalten der gebildeten Kreise den kirchlichen und religiösen Fragen gegenüber. Wenn man jetzt für die Not der Zeit die freie Anschauung des 18. Jahrhunderts verantwortlich machte, so war den Jesuiten die Thür schon halb wieder geöffnet. Der Verfasser des Buches „Der Sozietät Jesu Lehr- und Erziehungsplan“ (1836) sieht „Kritizismus, Ich-Philosophie und Identitätsphilosophie“ als Zeichen einer „gottabgewendeten Zeit“ an

und lobt die Jesuiten darum, daß sie die Klassiker purgiert und Schriften wie die „Stunden der Andacht“ und den deutschen Klassikern wie Schiller und Goethe gegenüber, denen Christus ein Ärgernis gewesen, Behutsamkeit beobachtet hätten. Jene freiere Anschauung aber, sagt der nämliche Verfasser, habe ihre Nahrung in den weltlichen Schulen gefunden, nachdem die Jesuiten aus denselben verdrängt worden seien; denn in ihnen seien Lehrpläne entstanden, „gereinigt von jedem Wust, wie sie sagen, des Aberglaubens, immer mehr gesteigert in der Erkenntnis aller Art“ und im ganzen „so außerordentlich verderblich, daß man mit allem Grunde behaupten kann, unser ganzes Unglück, in welchem wir schweben, ist der Schule entquollen. Jene Freisinnigkeit, gepaart mit dem Ungehorsam, der Unglaube mit der ihn begleitenden Unsittlichkeit — sind sie nicht Giftgewächse unserer Schulen?“ Ähnliche Klagen wurden indessen zu gleicher Zeit in protestantischen Kreisen laut über die unter Leitung der protestantischen Geistlichkeit stehenden Schulen. Die Zeit war erschöpft und zu Klagen berechtigt; die Jesuiten sollten die Gesellschaft wieder zur Ordnung zurückbringen, eine Aufgabe, die sie nach 1849 noch einmal übernommen haben.

Zunächst treten die Jesuiten im Kirchenstaat wieder auf. Der Zusammenhang der Ereignisse zeigte deutlich, daß der Papst sie als einen wichtigen Rückhalt seiner Macht ansah. Neapel, Sardinien, Modena nahmen sie bald auch wieder auf. 1845 hatten sie in Sizilien 15, auf dem italienischen Festlande 4 Kollegien. 1848 wurden sie wieder fast aus ganz Italien vertrieben; auch Pius IX. liebte sie nicht, um sich später, als er seine politischen und sozialen Meinungen geändert, ihrem Einflusse ganz hinzugeben. Nach 1870 wurden die Jesuiten aus den italienischen Studienanstalten verdrängt. Selbst Spanien ließ sie 1814 wieder zu; aber 1820 wurden sie wieder verjagt, 1824 wieder geduldet und 1835 wegen Begünstigung karlistischer Umtriebe wieder ausgewiesen. Indessen sind sie, obwohl 1868 noch einmal ein Ausweisungsbefehl gegen sie erlassen wurde, immer noch dort ansässig. Ein ähnliches Spiel wurde mit ihnen getrieben in Portugal, das sie 1829 wieder hereinließ, 1834 vertrieb, aber thatsächlich immer wieder duldete.

In Frankreich wurden sie von den Bischöfen bald wieder als Lehrer in den kleinen Seminarien verwendet. Die politischen Schicksale des Landes machten sich aber jeweils auch der Gesellschaft Jesu gegenüber geltend. 1830 wurden die Jesuiten aus Frankreich ausgewiesen; aber unter dem Schutze der Unterrichtsfreiheit kamen sie immer wieder zurück. Nach einer nochmaligen Vertreibung ließ Napoleon III. aus politischen Gründen sie wieder in das Land herein. 1864 besaßen sie dort 71 Kollegien mit 4209 Schülern; 1876 zählten sie 9131 Zöglinge. 1901 ist ihr Immobilienbesitz in Frankreich auf 49 Millionen geschätzt worden. Neue Verfolgungen stehen ihnen hier wie in Spanien bevor.

Sehr stark von Jesuiten besetzt ist Belgien, seit es Königreich geworden ist: sie besitzen dort elf bedeutende höhere Schulen.

In der Schweiz thaten sie bald nach der Wiederherstellung ihre Schulen in Sitten und Brieg wieder auf, 1818 in Freiburg, wo der Kanton ihnen reichliche Mittel zur Verfügung stellte. 1836 errichteten sie Schulen in Schwyz. Aber die Absicht, ihnen das Lyceum in Luzern zu übergeben (1844), entzündete den „Sonderbundskrieg", der mit der Ausschließung der Jesuiten aus der Eidgenossenschaft endete. 1850—1860 kamen sie wieder zurück.

In Österreich hatten sie Mühe wieder hereinzukommen. Zunächst eröffneten sie Schulen in Galizien und in der Lombardei, später Kollegien in Innsbruck, Gräz, Linz, ein Gymnasium in Feldkirch.[1] Seit 1845 wurde ihnen der Eintritt erleichtert, und seit 1850 nahm infolge der politischen Reaktion ihr Einfluß bedeutend zu.

In Preußen ließ man die Errichtung von Klöstern durch die Jesuiten zu, hielt sie aber von den Schulen fern. Eine Kabinettsordre vom 13. Juli 1827 verbot den Besuch auswärtiger Jesuitenschulen für Anwärter auf staatliche Dienste. Diese Verordnung ist 1852 erneuert, aber bald aufgehoben worden.

Das katholische Irland zog die Jesuiten auch an; aber selbst in England ließen sie sich wieder nieder. Ihre Erziehungsanstalt in Stonyhurst in Lancashire zählte 1860 300 Zöglinge.

So schien eine neue Blütezeit für die Gesellschaft Jesu heranzukommen. Der Papst Pius IX. gestattete ihr den weitgehendsten Einfluß. Ihr Collegium Romanum bestand wieder seit 1824, und 1836 übernahm sie die Leitung der Propaganda in Rom. Als der österreichische Unterrichtsminister die öffentlichen Studienanstalten, die in den Händen der Jesuiten sich befanden, dem offiziellen Lehrplan unterwerfen wollte (1854), schrieb der Ordensgeneral Beckx, die Gymnasien müßten bleiben, was sie ihrer Natur nach seien, „eine Gymnastik des Geistes, die nicht sowohl in der materiellen als der formellen Bildung, nicht bloß in der Aneignung vielfacher, verschiedenartiger Kenntnisse, sondern in der richtigen, naturgemäßen und stufenweisen Entwickelung und Veredlung der Geisteskräfte" bestehe. Damit lehnte er das Ansinnen der obersten Studienbehörde des Landes ab. Dem ungeachtet überließ man 1857 die ganze theologische Fakultät zu Innsbruck den Jesuiten. Ihrem wachsenden Einfluß entspricht die rasch wachsende Zahl ihrer Mitglieder. Von 674 im Jahre 1816 stieg sie auf 8809 im Jahre 1871, auf 12306 im Jahre 1889.

Für das neue deutsche Reich aber stellte das Erstarken der Gesellschaft eine ernste Gefahr dar. Während Deutschland sich zum Kriege mit Frankreich rüstete, der ihm die Kaiserkrone wiederbrachte, legte Pius IX. den zu Rom versammelten Bischöfen das Dogma vom unfehlbaren Lehramt des Papstes vor. Wurde

[1] Die Errichtung des Jesuitenkollegiums in Innsbruck war die Veranlassung zu den Jesuitenliedern des 1864 verstorbenen, aus Tirol gebürtigen Dichters Hermann von Gilm.

diese Lehre angenommen, so war zu erwarten, daß die Jesuiten, welche die Proklamation derselben aufs eifrigste betrieben hatten, mit dem auf diese Weise erhöhten Papsttum selbst an Macht und Einfluß wachsen würden. Es waren aber Zeichen genug vorhanden, welche darauf schließen ließen, daß die Jesuiten die neue Ordnung der Dinge in Deutschland nicht mit günstigem Auge ansehen würden. So kam das Gesetz vom 4. Juli 1872 zu stande, welches die Jesuiten und die ihnen verwandten religiösen Gesellschaften aus dem deutschen Reiche ausschließt. Die Niederlassungen der Gesellschaft Jesu in Deutschland lösten sich auf. Als deutsche Kollegien derselben im Auslande gelten heute die folgenden: Das St. Xaverskollegium in Bombay (1863), das Marienkollegium zu Mazagon (Ostindien, 1867), die Vinzentiuslateinschule Convent Lines zu Poona (Ostindien, 1867), die Lateinschule zu Karachi (ebendaselbst, 1867), das Kollegium zu Ordrupshoi bei Kopenhagen (1873), das Kollegium zum Seligen Canisius zu Buffalo (1874), das Kollegium zu St. Leopold (Brasilien, 1876), das Kollegium zum Heiligen Herzen zu Prairie du Chien (Wisconsin, 1880) und das zum Heiligen Ignatius zu Cleveland (Ohio, 1886).[1]

3. Die neue Ratio studiorum.

Als um 1820 eine Neugestaltung des jesuitischen Studienplans notwendig schien, forderte der Ordensgeneral Aloys Fortis Gutachten der Provinziale ein. Aus der Schweiz, auf die die deutsche Provinz damals eingeschränkt war, kam ein ausführlicher Bericht im Jahre 1829. Zur nämlichen Zeit verlangte die XXI. Kongregation der Gesellschaft eine Anpassung der Ratio studiorum an die Bedürfnisse der Gegenwart. Der Ordensgeneral Roothaan erließ jetzt eine erneute Aufforderung an die Provinzen. Nun erfolgte ein zweiter Bericht der deutschen Provinz, unterzeichnet von dem außerordentlich thätigen Provinzial Georg Staudinger in Sitten, vom 4. Oktober 1830. Wir fassen das Wesentlichste dieser beiden Berichte kurz zusammen.

Die Ermahnung, die Autorität des Heiligen Thomas hochzuhalten, ist von vielen nur als eine Bemäntelung des thatsächlichen Verlangens der Jesuiten, eine eigene theologische Lehre aufzustellen, angesehen worden. Die deutsche Provinz rät jetzt, die ganze Stelle auszulassen, damit nicht alte Streitigkeiten wieder angeregt würden. Auch von „scholastischer Theologie“ möchte sie nicht mehr geredet haben: viele verstünden darunter einen Wust von Spitzfindigkeiten, der das christliche Dogma eher verächtlich als verständlich zu machen geeignet sei; andere bezeichneten damit nur die dialektische Methode des dogmatischen Unterrichts: in diesem Sinne könnten Wort und Sache beibehalten werden. Das Lehrprogramm des Professors der hebräischen Sprache soll ausgedehnt werden; er soll Lehrer der

[1] Nach Pachtler III, S. XVI f.

Digitized by Google

orientalischen Sprachen sein, wie es ja selten vorkomme, daß ein des Hebräischen kundiger Lehrer nicht auch Syrisch und Chaldäisch verstehe. Auch der Philosophieunterricht bedarf der Erneuerung: den Aristoteles solle man nicht schmähen, aber seine Philosophie sei der modernen Naturforschung gegenüber nicht zu halten, während das Gute seiner Lehre in den modernen philosophischen Systemen auch zu finden sei. In der Naturwissenschaft müsse die Methode geändert werden, wenn man auch auf das logische Argument nicht verzichten dürfe. Heute sei aber genaue Beobachtung und Experiment notwendig; nur dürfe man gewisse Ansichten, Systeme und Hypothesen nicht als wahr ausgeben, wie die Lehre vom tierischen Magnetismus, die Gallsche Craniologie, die Physiognomik u. dergl. Die Mathematik, die jetzt so hochgeschätzt werde und zum Studium der Naturwissenschaften so notwendig sei, möge man mit einer täglichen Stunde durch den ganzen philosophischen Kursus hindurch betreiben; das Lehrprogramm derselben dürfe sich aber nicht mehr auf Euklids Elemente beschränken, sondern müsse Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Kegelschnitte und Differentialrechnung umfassen. In den philosophischen Disputationen dürfe man nicht mehr zugeben, daß ein Diskutant einfach sein Concedo oder Nego oder Distinguo (terminum maiorem aut minorem) abgebe: er müsse seinen Einwurf begründen. Auch die niederen Studien verlangten umfassende Änderungen. Zunächst müsse mehr für die Pflege der Muttersprache gethan werden: selbst der Gesellschaft Jesu wohlwollende Beurteiler sagten, daß die aus den Jesuitenschulen hervorgehenden jungen Leute zwar gut lateinisch könnten, aber in der eigenen Sprache ganz ungebildet seien. Nicht bloß in den Grammatikklassen müsse die Muttersprache geübt werden, sondern auch noch in der Humanität und in der Rhetorik. Den Gebrauch der lateinischen Sprache im Unterricht möge man nicht abschaffen; aber in vielen Gegenden habe sich die einheimische Sprache im Unterricht so eingebürgert, daß die Schüler davonlaufen würden, wenn man, zumal in Naturwissenschaft und Mathematik, lateinisch sprechen wollte. Auch der grammatische Elementarunterricht sollte nach einem in der Muttersprache der Schüler abgefaßten Buche erteilt werden. In der obersten Grammatikklasse mögen die Schüler anfangen, lateinisch zu sprechen, aber von Zeit zu Zeit auch schriftliche Übungen in der Muttersprache machen. Auch die accessoria, wie Geschichte und Geographie, sollen in der Heimatsprache der Schüler vorgetragen werden. Jene selbst aber bedürfen einer ausgedehnteren Pflege: Geschichte, Geographie und Rechnen können in den unteren Klassen nicht mehr entbehrt werden, damit die Austretenden nicht ganz unwissend in diesen Dingen erfunden werden. In der Rhetorik lehre man auch Mythologie und Archäologie, aber mit Maß. In dieser Klasse möge man die Autoren nicht bloß lateinisch erklären, sondern auch bisweilen in die Muttersprache übersetzen lassen, damit die Schüler beide Sprachen miteinander vergleichen können. Bemerkenswert ist der Vorschlag über die Ordnung der lateinischen Lektüre; es sollen gelesen werden: in grammat. infima ord.

Digitized by Google

infer. Epitome historiae sacrae; ord. sup. Cornelius Nepos; in grammat. media Epistolae Ciceronis; in grammat. suprema Titus Livius; in Humanitate Virgilius, Cicero; in Rhetorica Horatius, Cicero, Tacitus etc. — Manches aus der alten Studienregel wünscht das Gutachten auch wieder neu eingeprägt zu sehen, so die Verhaltungsregeln für die auswärtigen Schüler, abgesehen von der Bestimmung, „daß die Schüler nicht zu Hinrichtungen gehen, außer etwa solchen von Häretikern".

Die Gutachten der Provinzen wurden zu Rom einer Studienkommission übergeben, welche nach dem Beibericht, der mit der neuen Ratio studiorum verschickt wurde, sich dahin geeinigt hat, daß 1. das Lehrprogramm der Theologie den Bedürfnissen der Zeit angepaßt werde, 2. daß in der Philosophie Aristoteles beseitigt, Mathematik und Naturwissenschaft mehr betont, aber an dem Grundsatze festgehalten werde, daß „den philosophischen Erörterungen die Theologie ihre Leuchte vorantrage", 3. daß für die Gymnasialklassen die Muttersprache und die accessoria zwar in den Lehrplan aufgenommen, aber die beiden zweistündigen Lektionen doch den klassischen Studien belassen werden.

Am 25. Juli 1832 wurde die neue Ratio studiorum an die Provinzen hinausgegeben, damit sie erprobt würde, „auf daß sie dann, wenn es nötig wäre, noch einmal verbessert oder vermehrt, Kraft und Geltung eines allgemeinen Gesetzes erlange". Letzteres ist bis jetzt noch nicht eingetreten. Der neue Lehr- und Erziehungsplan der Gesellschaft Jesu schließt sich an den Text von 1599 so eng an, daß er auch in seiner Form sich als eine „Anpassung" an die Bedürfnisse der neuen Zeit darstellt. Wie sehr bei der Änderung das Gutachten der deutschen Provinz maßgebend geworden ist, wird sich aus der nachfolgenden Zusammenstellung ergeben, welche nach der Ordnung des Originals alle wichtigeren Abänderungen enthält.

Regeln des Provinzials. Der Studienpräfekt soll nicht bloß in den litterarischen, sondern auch in den realen Disziplinen bewandert sein, der Professor des Hebräischen nicht bloß die chaldäische und syrische, sondern auch die arabische und indische Sprache kennen. Die Stelle über das Verhalten des Professors der scholastischen Theologie dem Heiligen Thomas gegenüber ist geblieben. Das Studium der Philosophie ist jetzt zweijährig; doch soll ein drittes Jahr für diejenigen eingerichtet werden, die begabter sind und noch tiefer eindringen können und wollen. Für die Grammatikklassen soll ein dreiteiliges, nach dem Vorbilde des Emmanuel[1]

[1] Gemeint ist der 1526 zu Malta geborene Emmanuel Alvarez, der in Lissabon und Coimbra Latein lehrte. Sein 1572 erschienenes Buch De institutione grammatica hat in den Jesuitenschulen mit der Zeit so viele Änderungen erfahren, daß vom ursprünglichen Texte wenig mehr übrig war. Im Jesuitengymnasium zu Freiburg i. Br. war das Buch des Emmanuel schon 1760 ersetzt durch Institutiones studiorum in usum scholarum S. J. provinciae ad Rhenum superiorem.



eingerichtetes Buch eingeführt werden, dessen unterste Stufe in der Muttersprache der Schüler geschrieben sein soll. In der Muttersprache sollen die Schüler nunmehr gründlich unterrichtet werden. Geschichte, Geographie und die Elemente der Mathematik werden als accessoria in den Lehrplan aufgenommen. Während früher die Rhetorik einen Monat, die Humanität drei, die obere Grammatikklasse zwei, die unteren nur eine Woche Ferien gehabt haben, wird jetzt allen Klassen ein ganzer Monat zugestanden.

Regeln des Rektors. Die Schüler sollen in der Rhetorik nicht bloß lateinisch und griechisch, sondern auch in der Muttersprache Vorträge halten. Der Abschnitt über die Theateraufführungen fällt ganz weg.

Regeln des Studienpräfekten. Im Einvernehmen mit dem Rektor kann der Studienleiter den Hörern der Theologie und Philosophie die Lektüre gewisser Bücher gestatten, so, nach dem alten Texte der Ratio studiorum, die Summa des Heiligen Thomas den Theologen, Schriften des Aristoteles den Philosophen; in der neuen Fassung wird Aristoteles nicht mehr genannt.

Regeln des Professors der Heiligen Schrift. Er halte sich nicht lange bei chronologischen und antiquarischen Dingen auf, sondern bezeichne nur die Bücher, wo weitere Belehrung darüber geschöpft werden kann.

Regeln des Professors der hebräischen Sprache. Er bereichere seine Kenntnisse durch das Studium anderer orientalischer Sprachen.

Regeln des Professors der scholastischen Theologie. So war dieses Kapitel in der alten Ratio studiorum überschrieben; in der neuen ist das Wort „scholastisch" getilgt. Die Summa des Heiligen Thomas kann noch gebraucht werden; aber man fügt hinzu, was neuerdings Bedeutung gewonnen hat und von jenem noch nicht erörtert worden ist.

Regeln des Professors der Kirchengeschichte. Dieser Abschnitt ist ganz neu; er geht aber auf Dogmatisches nicht weiter ein. Eingeschärft wird, daß die Rechte der Kirche und ihres Oberhauptes „sich auf das Altertum stützen" und daß, was Neuerer über den neuen Ursprung dieser Rechte sagen, reine Erfindung sei: das habe der Lehrer der Kirchengeschichte genau darzulegen.

Regeln des Professors des kanonischen Rechtes. Auch dieser Abschnitt ist neu; er giebt fast nur äußere Anordnungen für den auf zwei Jahre berechneten Kurs.

Regeln des Professors der Moraltheologie. So heißt der frühere Lehrer der Casus conscientiae jetzt. Die Änderungen betreffen die Zeiteinteilung.

Regeln des Professors der Philosophie. Hier ist fast alles geändert; aber die Anschauung, daß die Philosophie die Geister der Zöglinge der Theologie zugänglich zu machen habe, wird festgehalten. Aristoteles erscheint jetzt nicht mehr im Lehrprogramm, da die Studienkommission auch in dieser Beziehung dem Gutachten der deutschen Provinz sich angeschlossen hat. Die Zöglinge sollen indessen

Digitized by Google

mit Rücksicht auf die künftigen theologischen Studien an die scholastische Sprache gewöhnt werden; auch möge man darauf hinarbeiten, daß sie keine Neigung zu Philosophemen fassen, welche der Kirchenlehre widerstreiten. Die Disputationen werden festgehalten. Die Metaphysik wird in vier Teilen gelehrt: Ontologie, Kosmologie, Psychologie und Theologia naturalis; die letztere behandle man aber vielleicht besser in der Moralphilosophie.

Regeln des Professors der Moralphilosophie. Dieser früher gesonderte Abschnitt ist jetzt zum vorausgehenden gezogen; Aristoteles erscheint auch hier nicht mehr. Ein Abschnitt über Physik, der neu hinzugekommen ist, gehört ebenfalls zu den Regeln des Professors der Philosophie. Unter Physik ist hier Naturwissenschaft im allgemeinen verstanden. Sie umfaßt auch die Chemie, die experimentell und mit mathematischer Begründung zu lehren ist. Theorien, Systeme und Hypothesen lege der Lehrer so dar, daß der Grad der Gewißheit oder Wahrscheinlichkeit der betreffenden Meinungen deutlich hervortrete. Hier kann auch die Naturgeschichte Platz finden, wenn es dem „Vorgesetzten" gefällt. Hinsichtlich der Physik ist im Auge zu behalten, daß „die weltlichen Wissenschaften religiös vorgetragen werden müssen", so daß auch die Glaubenswahrheiten bei Gelegenheit aus der Naturwissenschaft ihre Bewährung erhalten.

Regeln des Professors der Mathematik. Algebra, Geometrie, Trigonometrie, sphärische Trigonometrie und Kegelschnitte sind nur zu wiederholen, wenn sie früher schon behandelt worden sind. Im zweiten und dritten Jahre treten analytische Geometrie und Differentialrechnung hinzu; zu diesen Disziplinen soll aber nur zugelassen werden, wer das Programm des ersten Jahres ganz innehat.

Regeln des Präfekten der unteren Studien (Gymnasium). Die Grammatik des Alvarez wird beseitigt. Geschichte, Geographie, Elementarmathematik und was sonst noch — außer Lateinisch und Griechisch — in den Gymnasialklassen getrieben wird, soll sorgfältig nach Jahreskursen eingeteilt werden. Von Naturgeschichte wird an dieser Stelle nicht gesprochen; sie mußte sich mit der fakultativen Unterkunft im philosophischen Kursus begnügen. Der Präfekt hat auch die Elementarschule zu beaufsichtigen, wenn eine solche der Anstalt angefügt ist.

Die Prämienordnung ist im ganzen unverändert geblieben; doch kann jetzt auch durch einen Preis ausgezeichnet werden, „wer in dem Studium der Muttersprache und in den Nebenfächern (accessoria) sich ausgezeichnet hat".

Allgemeine Regeln der Professoren der unteren Klassen (Gymnasialklassen). Die Muttersprache wird in derselben Art gelehrt wie die lateinische. Das Lateinsprechen, das indessen jetzt erst in der obersten Grammatikklasse beginnt, wird angelegentlich empfohlen; bei der Klassikerlektüre jedoch soll eine korrekte Übertragung in die Muttersprache verlangt werden. Im Lateinischen müssen täglich Schreibübungen angestellt werden, wenn der Lehrer auch nicht alle Arbeiten selbst

korrigieren kann, außerdem wöchentlich eine, die eine ganze Stunde dauert. Beim Übersetzen wird die französische Art des Mot à mot angewendet.

Regeln des Professors der Rhetorik. Neben Cicero tritt jetzt auch Quintilianus; Aristoteles wird beibehalten. Jetzt soll aber auch die Fertigkeit in muttersprachlicher Rede „nach dem Muster der besten Schriftsteller“ ausgebildet werden;[1] auch möge man bei der Lektüre fremdsprachlicher Autoren Parallelstellen aus der heimischen Litteratur heranziehen. In der ersten Morgenstunde wird „das Gedächtnis geübt“ wie in der alten Ratio studiorum, d. h. Auswendiggelerntes hergesagt. Die accessoria können in der zweiten Stunde nach der Klassikerlektüre oder in besonderen halben Stunden vormittags und nachmittags wie in den anderen Klassen behandelt werden.

Regeln des Professors der Humanität. Hier kommen jetzt auch muttersprachliche Redner, Geschichtschreiber und Dichter zur Behandlung. Die letzte halbe Stunde vormittags und nachmittags ist für die accessoria bestimmt. Früher war die Stillehre des Cyprian Soarez (de arte rhetorica, 1565) im Gebrauch; jetzt ist nur von „allgemeinen Vorschriften über Ausdruck und Stil“ die Rede. Auch muttersprachliche Aufsätze werden jetzt angefertigt, und um den Geist beider Sprachen kennen zu lernen, soll bei der Klassikerlektüre auch die Muttersprache zur Erklärung herangezogen werden.

Regeln des Professors der obersten Grammatikklasse. Die Reihe der Autoren wird erweitert durch Sallust, Curtius und ausgewählte Stücke aus Livius; für das Griechische bleiben aber hier wie in der Humanitätsklasse neben den klassischen Schriftstellern auch christliche, wie Chrysostomus, Basilius, Synesius, Gregorius von Nazianz. Die halbe Stunde wird auch hier für die accessoria bestimmt.

Regeln des Professors der mittleren Grammatikklasse. Die Lektüre wird geändert; Ovid fällt weg, ebenso der griechische Katechismus; statt ihrer werden Julius Cäsar, Äsops Fabeln und Ausgewähltes aus Lukian gelesen. Die halbe Stunde dient der Muttersprache und den Nebenfächern.

Regeln des Professors der untersten Grammatikklasse. Diese Klasse wird in zwei Abteilungen (ordines) gespalten. Im Griechischen hat die untere Lesen und Schreiben zu lernen, die obere die nomina, das verbum substantivum und barytonum zu behandeln. Die Lektüre umfaßt Leichteres aus Cicero, dann Phädrus, Cornelius Nepos. Die halbe Stunde wird mit Konzertationen, Muttersprache und accessoria ausgefüllt.

Regeln der Akademien. Die Akademien werden jetzt nicht mehr jeden Tag gehalten: daher konnte die Repetition des Tagespensums nicht mehr ihre Aufgabe sein. Die übrigen Beschäftigungen derselben sind wie früher Disputationen,

[1] Im Gymnasium zu Freiburg i. Br. wird 1773 Gottsched als Muster aufgestellt.

Vorlesungen, Übungen, die sich auf das Klassenpensum beziehen, und feierliche Akte. An den Akademien können auch jetzt nur solche Zöglinge teilnehmen, welche Mitglieder einer Marianischen Kongregation sind.

Wir teilen nun noch in gedrängtem Auszuge den Lehrplan des Kollegiums St. Michael zu Freiburg in der Schweiz mit, welcher 1834 in Geltung war.[1] Wenn er, wie von Pachtler-Duhr III, S. 537 behauptet wird, schon 1820 aufgestellt worden ist, so ist damit bewiesen, daß die Neugestaltung der Ratio studiorum hauptsächlich der deutschen Provinz zu verdanken ist; denn er entspricht in wesentlichen Teilen der neuen Studienordnung. Bei Pachtler-Duhr ist außer älteren Studienordnungen der erwähnten Anstalt noch die vom Jahre 1843 mitgeteilt. Da der nachfolgende Plan französische Schüler im Auge hat, fügen wir aus dem von 1843 bei, was für den Unterricht im Deutschen bestimmt ist.

Principia oder sechste Klasse. Religion: Glaube, Liebe, Hoffnung. Sakrament der Buße. Lateinisch: Formenlehre und elementare Syntax. Phädrus' Fabeln. Cicero, Sittensprüche und Geschichten. Französisch: Deklination und Konjugation. Auswahl aus Buch 1—3 der Lafontaineschen Fabeln. [1843. Deutsch: Heyse, die ganze kleine Grammatik. Blumenlese aus den besten Autoren.] Heilige Geschichte. Geographie: Allgemeines. Frankreich und die Schweiz. Arithmetik: Die vier Spezies mit ganzen Zahlen und Dezimalen.

Rudimenta oder fünfte Klasse. Religion: Lehre vom Gebet, von der Liebe und den Geboten Gottes und der Kirche. Die Sünde. Lateinisch: Syntax. Phädrus, Cornelius Nepos. Cicero, Sentenzen, Erzählungen, Briefe. Griechisch: Deklination und einfache Konjugation.[2] Äsop. Französisch: Wiederholung und Fortsetzung. Die Partizipregeln. Lafontaine. [1843. Deutsch: Wiederholung von Heyse. Blumenlese.] Kirchengeschichte. Geographie: Übersicht von Europa. Die einzelnen Länder von Europa. Arithmetik: Wiederholung. Brüche. Komplexe Größen.

Grammatik oder vierte Klasse. Religion: Gebote Gottes. Sakramente. Lateinisch: Syntax. Phraseologie. Metrik. Julius Cäsar. Cicero de amicitia oder de senectute. Ovid in Auswahl. Virgil, Eclogen, Georgica. Griechisch: Zusammengezogene Nomina und Verba. Verba in μι. Syntax. Äsop. Lukian. Französisch: Wiederholung. Stilregeln. L. Racine, über die Religion. [1843. Deutsch: Heyse, Auszug aus dem größeren Buche. Blumenlese.] Alte Geschichte. Abriß der Mythologie. Geographie: Asien, Afrika, Amerika, Australien. Arithmetik: Proportionen. Regelbetri mit Anwendungen. Arithmetische Reihen. Quadratwurzeln.

Syntax oder dritte Klasse. Religion: Über Religion, Prophezeiung,

[1] Nach Heyd, Der Soz. J. Lehr- und Erziehungsplan II, S. 293 f. Pachtler-Duhr drucken ihn nicht ab.

[2] 1843 beginnt das Griechische wieder in der untersten Grammatikklasse.

Digitized by Google

Wunder. Lateinisch: Syntax. Stillehre. Cicero, Catilinarien u. s. w.; Livius in Auswahl; Sallustius; Ovid, Elegien, Episteln, Metamorphosen; Catull; Tibull; Virgil, Än. 1. 2. 3. Griechisch: Die ganze Syntax. Idiotismen. Dialekte. Xenophon, Cyropädie; Chrysostomus; Homer, Ilias 1—4. Französisch: Stillehre. Briefstil. L. Racine, über die Religion; Boileau, Satiren und Episteln. [1843. Deutsch: wie in IV. Briefstil.] Römische Geschichte. Geographie: Die den Alten bekannte Welt. Mathematik: Algebra, die vier Spezies; Gleichungen ersten Grades.

Humanität oder zweite Klasse. Religion: Die katholische Kirche, ihre Verfassung und Zeremonien. Elemente der Rhetorik und Poetik. Lateinisch: Cicero de signis und de suppliciis (gegen Verres). Livius, ausgewählte Erzählungen; Virgil, Än. 5, 6, 7, 8 nebst vorzüglichen Erzählungen und Beschreibungen der anderen Bücher; Horatius, ars poëtica und Auswahl aus den Oden I und II, Satiren und Episteln, aus Tibull, Catull, Propertius. „Heilige Bücher": Auswahl von Stücken in der einfachen und in der mittleren Schreibart. Griechisch: Plutarch, Lebensbeschreibungen; Isokrates ad Demonicum, ad Nicoclem; Homer, Ilias, die schönsten Erzählungen und Beschreibungen des 5.—12. Gesangs; Anakreon; Auswahl aus Theokrit. Französisch: Boileau, Dichtkunst; J. B. Rousseau, Oden; La Fontaine, die schönsten Fabeln. [1843. Deutsch: Klopstocks Messiade; Dillschneiders Anthologie.] Geschichte: Frankreich und die Schweiz. Mathematik: Algebra, Wiederholung der vier Spezies; Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten; algebraische Brüche, Proportionen, Reihen; Quadratwurzeln.

Rhetorik.[1] Religion: Gott und der Mensch; natürliche und geoffenbarte Religion. Rhetorik: Allgemeines; Invention, Disposition, Elokution, Aktion; Besonderes; Kanzel- und gerichtliche, akademische und politische Beredsamkeit. Poesie der heiligen Bücher; alte und neue epische, dramatische und lyrische Poesie. Lateinisch: Cicero pro Murena, pro Milone, Marcello, Ligario und pro lege Manilia; Reden der lateinischen Geschichtschreiber; Tacitus, Annalen und Agricola; Virgil, Än. 9, 10, 11, 12 und Reden aus den ersten Büchern; Horatius, Oden der beiden letzten Bücher und Epoden; Persius; Juvenalis. Heilige Bücher: die berühmtesten Stellen in den Gesängen des Moses, den Psalmen Davids, in Job, Jeremias, Isaias, Ezechiel und in den Briefen des Heiligen Paulus. Griechisch: Demosthenes' Philippicae und de corona; Homer, zwei oder drei Gesänge der Ilias nebst den schönsten Reden der Ilias und der Odyssee; Pindar, Anakreon in Auswahl; Sophokles, Euripides, einige Stücke ihrer schönsten Tragödien. Französisch: Bossuet, Flechier, Massillon, Bourdaloue; Daguesseau und andere Reden; Racine, Esther und Athalie; „Conciones", poetisch-französisch, die berühmtesten

[1] Diese Klasse führt auch hier wie in Frankreich nicht den Namen der ersten.

Stücke in den verschiedenen Gattungen. [1843. Deutsch wie in der zweiten Klasse.] Geschichte: Chronologischer Überblick über die alte und neue Geschichte, Frankreich und die Schweiz eingehender. Mathematik: Algebra, Repetition; Geometrie, Gerade und Kreislinien, Gleichheit, Ähnlichkeit und Messung der ebenen Figuren; gerade Linien und Ebenen im Raume, Polyeder, die drei runden Körper.

„Schulübungen" und Akademien sind in allen Klassen eingerichtet; die schriftlichen Übungen schließen sich dem Unterricht in den drei Sprachen an.

Der zweijährige philosophische Kurs, der für die einem besonderen Fache sich widmenden Zöglinge auf ein drittes Jahr erstreckt werden kann, umfaßt Logik, Metaphysik und praktische Philosophie, giebt aber auch Gelegenheit zu naturgeschichtlichen, physikalischen und chemischen Studien; er wiederholt das mathematische Pensum des niederen Studiengangs und lehrt in einem Kurs für Vorgeschrittenere auch höhere Algebra. [1843. Differential- und Integralrechnung und deren Anwendung auf die Physik.]. Der Lehrplan von 1843 enthält auch als neues Fach „Philosophie der Geschichte", in welcher „die geschichtlichen Ereignisse in ihrer moralischen Verkettung und in Bezug auf die Pläne der Vorsehung" besprochen werden sollen.

Der theologische Lehrgang ist vierjährig und umfaßt bogmatische und Moraltheologie [mit „praktischer Auflösung der Casus", 1843], Hermeneutik, Kirchengeschichte, Kirchenrecht, Pastoral. Die Dogmatik geht durch alle vier Jahre hindurch. Der Lehrplan von 1843 führt noch einen wissenschaftlichen und praktischen Kurs der Kanzelberedsamkeit ein. Für das Studium des Hebräischen und anderer klassischer und moderner Sprachen sind Nebenkurse eingerichtet. „Die Herren Philosophen und Theologen haben ihre regelmäßigen Repetitionen und ihre respektiven Akademien, wo sie sich durch Übung in philosophischen und theologischen Untersuchungen daran gewöhnen, öffentlich mit Fertigkeit zu reden, und sich darauf vorbereiten, der Wahrheit den Triumph zu verschaffen über alle Irrtümer, womit man sie zu verdunkeln sucht." (Studienordnung von 1834.)

Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich.

Litteratur. Krusche, Programme der Leipziger höheren Mädchenschule 1887—1895. — J. W. H. Ziegenbein, Schulschriften über Gegenstände aus dem Gebiete der weiblichen Erziehung und Bildung. Quedlinburg 1809. — K. Strack, Geschichte der weiblichen Bildung in Deutschland. Gütersloh 1879. — H. Lange, Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin 1893. — Dr. E. von Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza 1886. — Siegemund, A. H. Franckes Stellung zur weiblichen Bildung. Leipziger Dissert. — Sam. Benj. Reichel, Versuch einer kurzen Geschichte und Beschreibung des adeligen Magdalenenstifts in Altenburg. Mit Beilage und Kupfern. 1791. — Joh. Phil. Trefurt, Historische Nachrichten über die Einrichtung der Universitätstöchterschule in Göttingen. Göttingen, Hahn 1806. — E. Wickenhagen, Geschichte der herzogl. Töchterschule zu Dessau. 1886. — F. Zehender, Geschichtliche Darstellung des öffentlichen Unterrichts für Mädchen in der Stadt Zürich. 1883. — Th. Vetter, Aus den Jugendjahren der höheren Töchterschule Zürich. Zürich 1895. — A. Kippenberg, Betty Gleim, ein Lebens- und Charakterbild. Bremen 1882. — W. Nöldeke, Von Weimar bis Berlin. Bemerkungen zur Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin 1888. — Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897. — W. Nöldeke, Von Weimar bis Weimar. Leipzig 1897.

Ansätze einer höheren wissenschaftlichen Bildung des weiblichen Geschlechtes fehlen in keiner Periode unserer Geschichte. Im Mittelalter sind die Frauen sogar vielfach die einzigen Trägerinnen einer höheren Bildung in Laienkreisen gewesen. Die vornehmen Familien liebten es, ihre Töchter in Klöstern erziehen zu lassen; Lesen, Schreiben und das Verständnis der lateinischen Sprache wurden in ritterlichen Kreisen bei ihnen häufiger gefunden als bei den Männern (vgl. Gesch. der Erz. Bd. II, 1, S. 281). Aber diese Bildung beschränkte sich auf verhältnismäßig wenige Frauen und stets nur auf die der gesellschaftlich hochstehenden Schichten. Auch kann durchaus nicht davon die Rede sein, daß man irgendwann und irgendwo versucht hätte, dem weiblichen Geschlecht eine ihm besonders eignende Bildung zu übermitteln. Was man den Frauen bot, waren die Elemente einer von Männern gefundenen und getragenen Gelehrsamkeit, nach Form und Inhalt nicht unter-

Digitized by Google

schieden von der, die auch das männliche Geschlecht, soweit es sich für Kirchen- und Staatsämter vorbereitete, erwarb. Auch wo die Erziehung der Mädchen einmal gelegentlich theoretisch erörtert wird, wie z. B. in den Schlußkapiteln des Traktats „de institutione puerorum regalium“ von Vinzenz von Beauvais (u. d. T. De eruditione filiorum regalium, Rostock 1476, vgl. Bd. II, 1, S. 291), ist, soweit es sich um wissenschaftliche Bildung und die Formen ihrer Übermittelung handelt, von einem grundlegenden Unterschiede nicht die Rede.

Bedeutenderen Anstoß erhielt der Mädchenunterricht hinsichtlich seiner Ziele durch den Humanismus und hinsichtlich seiner Ausbreitung durch die Reformation. Die reichere Ausgestaltung des bürgerlichen Lebens, der gänzliche Sieg einer weitverbreiteten Laienbildung, zumal infolge der Einführung der Buchdruckerkunst, das durch den Aufschwung des Städtewesens immer allgemeiner werdende Verlassen der alten, einfachen Lebensformen bewirkten ganz natürlich eine Änderung in der Stellung der Frau. Dazu kamen die stillwirkenden Gedanken der Renaissance; „die Entdeckung des Menschen“, wie Jakob Burckhardt den ethischen Kern dieser großen Bewegung nennt, blieb nicht beim Manne stehen; die allenthalben durchbrechende Neigung und Fähigkeit zur Schätzung des Subjektiven erkannte auch in dem Weibe eine eigene und eigentümliche Welt. Und zu dieser geistigen Strömung, die allerdings in Italien und Frankreich deutlicher zu Tage tritt als in Deutschland, gesellten sich die Gedanken der Reformation; es liegt auf der Hand, daß schon durch die eine ihrer Hauptforderungen, die des selbständigen Bibellesens, die Reformatoren praktisch gezwungen wurden, der breiten Masse des weiblichen Geschlechtes, die bisher im allgemeinen analphabetisch gewesen war, das Lesen und Schreiben zu vermitteln. Aber es lag doch auch im Wesen der Reformation, die persönlichen geistigen Kräfte der Fesseln zu entledigen und den geistigen Fortschritt nicht grundsätzlich an das Geschlecht zu binden. Diese Tendenz freilich tritt in den thatsächlichen pädagogischen Veranstaltungen der Reformationszeit nicht hervor, aber doch wohl nur darum nicht, weil eben noch alles zu thun und schon die Anfänge eines Mädchenvolksschulwesens zu schaffen eine übergroße Aufgabe war. Wir kommen darauf später zurück.

In den Kreisen der Humanisten ist die Erziehung der Mädchen öfters zum Gegenstande besonderer Erörterung gemacht worden, so von Paolo Vergerio (De ingenuis moribus et liberalibus studiis)[1] und Maffeo Vegio (De educatione liberorum);[2] auch Erasmus ist gelegentlich auf diese Fragen eingegangen (vgl. Gesch. der Erz. II, 2, S. 15 ff. 18 ff. 71 ff.). Die hervorragendste solcher Schriften aber ist die Institutio feminae Christianae (1523) des Johannes Ludovicus

[1] Vgl. G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums. 2. Aufl., II, 265.

[2] Vgl. Voigt a. a. O. Zwei Ausgaben dieser Schrift (Paris 1508 und Tübingen 1513) gehen fälschlich unter dem Namen des Francesco Filelfo; daher citiert Vives diesen als Verfasser.

Vives, über dessen allgemeine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik in Bd. II, 2, S. 127 ff. gehandelt worden ist.[1] An diesem Traktat, der für jene Zeit ähnliche Bedeutung gewann, wie Fénelons bekannte Abhandlung hundertundfünfzig Jahre später, kann die Geschichte auch des Mädchenschulwesens nicht vorübergehen; ist er doch sehr bald deutsch erschienen: Von onderweysung ayner Christlichen Frawen (von Jungkfrawen, von Eefrawen, von Wittfrawen). Verdeutscht durch Johannem Brunonem. Augspurk 1544. Fol. Vives ist der erste Schriftsteller, bei dem der Gedanke auftaucht, daß, wenn die Frau zu einer höheren wissenschaftlichen Bildung zuzulassen ist (und dafür tritt er warm ein), Wahl und Art der Stoffe der Bestimmung und dem Bedürfnis der Frau anzupassen sind. Ja es scheint, daß ihm sogar ein Unterschied der Lehrmethoden, die für Knaben und Mädchen anzuwenden seien, vorgeschwebt hat, wie ein Vergleich der a. a. O. abgedruckten Lehrpläne für Carl Montjoie und für die Prinzessin Maria von England nahe legt. Vives steht in der Institutio feminae auf dem damals selbstverständlichen Standpunkt, daß eine höhere Bildung auch für die Frau nur aus der Kenntnis des Lateinischen erwachsen könne. Darum ist die Aneignung dieser Sprache das erste Erfordernis; schon die Sätze und Stoffe aber, an denen die Grammatik erlernt wird, sollen der Mädchennatur gemäß ausgewählt werden. Dem Manne soll das Lateinische den Zutritt zu allen Wissenschaften öffnen; der Frau nicht. Für sie tritt eine besondere Auswahl der Wissenschaften und der Lektüre ein: sie soll sich vorzugsweise den Disziplinen zuwenden, die sich mit Fragen der Ethik und der Moral in Verbindung setzen lassen. Das quillt aus der Ansicht des Vives von dem obersten Zwecke aller Mädchenerziehung: das Mädchen soll zur Sittlichkeit erzogen werden, alles was die Erziehung und der Unterricht thun, muß sich diesem höchsten Maßstabe fügen. Daher geht durch die Besprechung, der Vives die einzelnen Wissensgebiete und die Schriftsteller unterzieht, ein stark moralisierender Zug, der so den Humanisten sonst nicht eigen ist. Er warnt vor manchen Klassikern (Virgil, Horaz), die er den Knaben unbedingt empfiehlt, und weist die Mädchen mit besonderem Nachdruck auf die Lektüre des Neuen Testamentes und der christlichen Dichter hin, denen er hohen Wert beimißt.

Die Gründe, warum Vives die Mädchen der gebildeten Stände in breiter Menge zu einer verhältnismäßig reichen Geistesbildung geführt wissen will, fließen aus seinen allgemeinen Überzeugungen und Absichten. Er strebt in seinen zahlreichen, vortrefflichen Schriften nichts Geringeres an, als eine umfassende Regeneration der Gesellschaft. Diesem Zwecke dienen eine große Reihe nichtpädagogischer Schriften (wie De communione rerum 1535, De veritate fidei christianae 1540, De subventione pauperum 1526, De concordia et discordia 1529) und dann die oben II, 2, S. 127 ff. analysierten großen Werke De causis corruptarum artium

[1] Vgl. Wychgram, Juan Luiz Vives' Schriften über weibliche Bildung. Wien, Pichler 1883.

und De tradendis disciplinis 1531. Er hat eine Menge von Vorschlägen zu einer solchen Regeneration gemacht, die er Fürsten und Königen, sogar dem Papst Hadrian, unterbreitete. Immer aber kommt er darauf zurück, daß die Grundbedingung aller Besserung eine Umgestaltung der Erziehung sein müsse. Und hier erkennt er der Erziehung der Mädchen eine weit größere Wichtigkeit zu als der der Knaben. Denn von den Frauen geht ein unermeßlicher Einfluß nicht nur auf die Jugend, sondern auch auf die umgebende Männerwelt aus, es kommt also alles darauf an, daß das weibliche Geschlecht, das Vives für fast noch entarteter hält als das männliche, besser werde. Und zu dieser Besserung dient die geistige Bildung, die Beschäftigung mit ernsthaften, würdigen Gegenständen, die Ablenkung von dem nichtigen Tand, mit dem leider die Frauen sich und ihre Zeit verderben. Daneben tritt auch der Gesichtspunkt auf, daß die Wissenschaften nicht nur durch ihren Inhalt, sondern auch durch die an ihrer Aneignung vollzogene Bildung des Verstandes, des Urteils für die Frauen segensreich seien. „Noch niemals habe ich eine gebildete Frau gesehen, die schlecht war, wohl aber unendlich viele, welche nur darum verworfen und elend geworden sind, weil sie nie die Segnungen der Wissenschaften und des durch sie angeregten eigenen Nachdenkens genossen hatten.“ „Die mangelnde Bildung allein ist die Ursache, daß fast alle Frauen putzsüchtig, auf alberne Äußerlichkeiten erpicht, im Glück übermütig, im Unglück vollkommen ohne Halt, überhaupt ganz unverträglich und widerwärtig sind. Sie haben nichts gelernt, und was sie besitzen, sind die ererbten Vorurteile ungebildeter Mütter.“ „Ohne Bildung, ohne Erziehung, ohne Unterricht ist der Mensch eine Bestie!“

Das Buch des Vives ist der Königin Katharina, der Gemahlin Heinrichs VIII. von England zugeeignet; aber sein Inhalt ist für die mittleren Gesellschaftsklassen berechnet; aus einzelnen Stellen geht deutlich hervor, daß er die Mädchen in breiter Masse nach seinen Grundsätzen unterrichtet wissen möchte. Gleichwohl ist aus den Anregungen des Vives, so bedeutend sie auch für die in späterer Zeit erfolgenden Behandlungen dieser Fragen geworden sind, eine Schulgründung nicht hervorgegangen; und seine Institutio feminae steht lediglich als ein litterarisches Zeichen der fortgeschrittenen Ansichten da, die in den humanistischen Kreisen von der gesellschaftlichen und menschlichen Stellung der Frauen umgingen.

An praktischen Folgen sind die Bestrebungen der Reformatoren ungleich reicher gewesen. Keiner von ihnen hat seine Ansichten über Mädchenerziehung anders als gelegentlich, jemals im Zusammenhange geäußert, und auch die gelegentlichen Äußerungen würden kaum eine sonderliche Meinung von ihrer Fürsorge für das weibliche Geschlecht begründen. Dagegen zeigen die Schul- und Visitationsordnungen und die thatsächlichen Veranstaltungen den hohen Grad jener Fürsorge deutlich an. Schon in der Schrift Luthers „An kaiserliche Majestät und christlichen Adel von des christlichen Standes Besserung“ (1520) heißt es: „Und wollte Gott, eine jegliche Stadt hätte auch eine Mädchenschule, darinnen des Tags die

Maidlin eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu deutsch oder lateinisch." In der „Ordnung eines gemeinen Kastens der Gemeine zu Leisnig" (1523) wurde festgesetzt, daß für die Mädchen eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson bestellt werden sollte, die „jungen Maidlin unter zwölf Jahren in rechter christlicher Zucht, Ehre und Tugend zu unterweisen und nach Inhalt der Ordnung unseres Seelsorgeramtes deutsch schreiben und lesen zu lehren, etliche namhaftige Stunden bei hellem, lichtem Sonnenschein und am ehrlichen unverdächtigem Orte." Im Jahre 1527 bot Luther der „tugendsamen Jungfrau" Esse von Kanitz in seinem Hause Wohnung und Tisch an, wenn sie sich dem Unterricht der weiblichen Jugend widmen wolle. (Vgl. Gesch. der Erz. II, 2, S. 202 ff.). Mit besonderem Eifer nahm sich **Johann Bugenhagen** der Gründung von „Jungfrauenschulen" an (vgl. a. a. O. S. 204). Nach seinen Anweisungen wurde eine ganze Reihe von Kirchen- und Schulordnungen entworfen, die ausdrücklich die Verpflichtung zum gesonderten Unterrichte der Mädchen auferlegen. „Vier Jungfrauenschulen," heißt es in der braunschweigischen Kirchenordnung von 1528, „sollen gehalten werden an vier Orten der ganzen Stadt wohlgelegen, darum daß die Jungfrauen nicht fern von ihren Eltern gehen sollen. Die Schulmeisterinnen will ein ehrbarer Rat verschaffen und annehmen, die in dem Evangelium verständig sind und von gutem Gerücht. Dann soll man einer jeglichen von dem gemeinen Schatzkasten Geschenke geben und sie lassen keine Noth leiden als der gemeinen Stadt christliche Dienerinnen. Dafür sollen sie wissen, daß sie der Stadt mit solchem Dienste verpflichtet sind." Der Unterricht, den die Mädchen nach diesen Ordnungen erhalten sollten, war wenig ausgedehnt und ging selten über Bibellesen und das Lernen von Katechismus und Liederversen hinaus; nur hie und da, wie z. B. in der Homberger Reformationsordnung für Hessen,[1] wird auch Unterricht im Nähen und Stricken, auch wohl im Rechnen verlangt. Man darf annehmen, daß die Grundzüge des Lehrplans, wenn anders diese Bezeichnung überhaupt gestattet ist, in dem ganzen protestantischen Deutschland dieselben waren; nur in Sachsen sind die Ziele mitunter höher gewesen, wie denn im Jahre 1555 auf Ansuchen der Ritterschaft für Freiberg, Mühlberg und Langensalza sogar die Gründung von Schulen genehmigt wurde, deren Notwendigkeit mit dem Hinweis auf die Fürstenschulen begründet wird. Aber diese weitergehenden Veranstaltungen konnten nicht Wurzeln schlagen; schon nach zwei Jahrzehnten ging die Freiberger Mädchenschule aus Mangel an Mitteln und wohl auch an Beteiligung ein.

Der einzige vollständige und ausführliche, für eine Mädchenschule besonders bestimmte Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert ist der des streng lutherischen, streitbaren Professors der Theologie und Predigers in Frankfurt a. d. O., **Andreas Musculus** (Meusel): Jungfraw-Schule. Gestellet und geordnet auff die new-

[1] Vgl. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens.

lichste auffgerichten Christlichen Schulen in gehaltener Visitation der Marck Brandenburgk. Frankfurt an der Oder 1574.[1] Die religiöse Erziehung, d. h. der Unterricht im Katechismus, das Auswendiglernen von Sprüchen und Liedern, steht hier, wie allerorts, im Vordergrunde; die zehn Gebote werden durch sinnige Holzschnitte veranschaulicht. Mit besonderer Rücksicht auf die späteren häuslichen Aufgaben wird verordnet, daß die Mädchen im Schreiben und im Rechnen unterrichtet werden sollen: „Neben dem Lesen sollen die Jungfrewlein auch zum Schreiben gehalten werden, welches ihnen im Hausregiment zu welchem standt sie auch kommen, sehr nützlich und dienlich. Ist auch hieneben wolgethan, das sie auch ein wenig rechnen lernen, welches sie in teglicher Haushaltung und in kauffen und verkauffen nutzbarlich können gebrauchen.“ Auch über die für die „Maidlin“ zu verwendenden Lehrmethoden verbreitet sich Musculus; er empfiehlt zur Belebung des Leseunterrichtes, da „das altgebreuchlich ABC-lernen aus dem Büchlein buchstabiren und syllabiren den Schulmeistern gros und vergeblich müh gebracht, die Jugend aber lang auffgehalten, und ohn sie zum fertigen Lesen kommen, des Lernens und der Schul überdrüßig worden“, eine eigene Methode, die in starker Heranziehung der Fortgeschrittenen zur Belehrung der weniger guten, also in gegenseitigem Unterricht besteht; ebenso empfiehlt er für Mädchen besonders die Verwendung der Ämulation: „Als nemblich das die wol lerniger oben gesetzet, die Faulen rabgestoßen, und die Megdlein in solcher Übung sich selber treiben, auch daheim bey ihren Eltern sich rühmen, wie sie andere nabgestochen und Ruhm und Ehre im lesen für anderen erlanget.“ Alle vier Wochen sollen an die Besten Prämien verteilt werden; „streichen und schlagen“ soll möglichst vermieden werden, „darburch sie der Schulen und des lernens überdrüßig und hartschlegig werden“. Musculus verspricht sich alles von einer guten Erziehung der „Jungfrewlein“, ganz besonders zur Herstellung guter Sitten und guten Hausregiments, beide seien nach der Einführung der Reformation sehr ins Wanken geraten: „Darumb ist es war und nicht zu verneinen, das nirgent erger, mutwilliger, und frecher ungehaltener Buben heuffiger und dicker werden gefunden, als eben in den Stedten und Lendern, wo das heylig Euangelium wird geprebigt und das Licht scheinet der wahren Rechtfertigung für Gott durch den Glauben ohn alles zuthun und mitwirckung der Werck menschlicher krafft und vermügen; da wird alles Vogelfrey und aber frey zum Bösen, allen Schanden und Lastern.“ Zu diesem Urteil ist es gut an das Wort Wagenmanns zu erinnern (Schmids Päd. Encykl. III, S. 932): „Daß trotz des freigewordenen Evangeliums und trotz aller Bemühungen für religiös-sittliche Hebung und bessere Bildung des christlichen Volkes doch noch so viel religiöse Gleichgültigkeit, Unglauben und Aberglauben, sittliche Stumpfheit oder Roheit, Unwissenheit und Unbildung

[1] Eins der sehr wenigen erhaltenen Exemplare befindet sich in der Bibliothek der städtischen höheren Mädchenschule in Leipzig. S. über ihn Chr. W. Spieker, Lebensgeschichte des A. M. Frankfurt a. O. 1858.

allerwärts sich fand und teils infolge der schlimmen Nachwirkungen aus früherer Zeit, teils durch die Gärungen und Stürme des Reformationszeitalters selbst teilweise sich noch steigerte: dies hat wiederum niemand tiefer gefühlt und schmerzlicher beklagt als die Reformatoren selbst, und es sind in dieser Beziehung die gelehrten Nachweisungen Döllingers „Über das Verhältnis der Reformationen zu den Schulen" (Die Reformation I, S. 408 ff.) in der That höchst lehrreich und dankenswert." Dies gilt auch von den orthodoxen Streittheologen; vgl. ebenda S. 934.[1]

Mehr als eine nach unseren Begriffen elementare Bildung der Mädchen haben aber alle diese Schul- und Visitationsordnungen nicht angestrebt, und da sie im wesentlichen doch nicht die niederen, sondern die mittleren Schichten des Bürgertums im Auge hatten, darf man behaupten, daß die Reformation lediglich das, allerdings bedeutende Verdienst einer schulmäßigen Verbreitung der nötigsten Elementarkenntnisse in der weiblichen Jugend hat, nicht aber das einer Erhöhung der Lehrziele und der Einführung der Mädchen in eine Bildung, die nach Stoff oder Übermittelungsform irgendwie den Anspruch höhere genannt zu werden besessen hätte. Die Absonderung der Mädchen von den Knaben, die in den gewöhnlichen Schreibschulen sonst gemeinschaftlich unterrichtet wurden, scheint indessen anzudeuten, daß die Jungfrauenschulen doch für die damalige Zeit wenigstens unter dem sozialen Gesichtspunkt eine Art höherer Lehranstalten bedeutet haben (H. Lange S. 5).

In den katholischen Teilen von Deutschland scheint die Bildung der Mädchen keineswegs auf einer niedrigeren Stufe gestanden zu haben, wenngleich der Anstoß zur Errichtung von Mädchenschulen auch hier meistens mittelbar auf die Reformation zurückgeht. Von ganz außerordentlichem Einfluß ist nach dieser Richtung die Thätigkeit der katholischen Lehrschwestern geworden; im Jahre 1537 wurde der Orden der Ursulinerinnen gestiftet, der im Dienste der Gegenreformation stehend sich rasch über das katholische Deutschland ausbreitete und auch in der Diaspora eine umfangreiche Thätigkeit entwickelte. Ihm traten zu Beginn des 17. Jahrhunderts die englischen Fräulein an die Seite, die mit großem Geschick den wachsenden Bildungsbedürfnissen der mittleren und höheren Gesellschaft entgegenzukommen verstanden und sich gleich den Ursulinerinnen ein unbestreitbares Verdienst um die Entwickelung des Mädchenschulwesens erworben haben.

Der Dreißigjährige Krieg zerstörte viele der im Reformationsjahrhundert entstandenen Anstalten; in der Not und Drangsal jener Jahre war es schon viel, wenn man auf den höheren Unterricht der männlichen Jugend noch einigermaßen die Augen gerichtet hielt; von neuen Veranstaltungen für die Mädchen hören wir gar nichts. Wohl aber begegnen wir in der Litteratur häufigen Klagen über die mangelhafte Bildung der Frauen, sowohl aus dem Munde von Männern als dem

[1] Zu den sächsischen Veranstaltungen vgl. auch Dr. Müller im Programm des Wettiner Gymnasiums zu Dresden. 1888.

von Frauen (s. Strack S. 59); ebenso fehlt es nicht an Stimmen, die den Frauen einen größeren Anteil an dem geistigen Leben der Nation verschaffen möchten, teils um ihrer selbst, teils um der künftigen Kindererziehung willen. Denn gerade der Anblick der zunehmenden Verwilderung mußte die besseren Geister auf die Fürsorge für das kommende Geschlecht führen, und es ist bezeichnend, daß man gerade die geistige Einwirkung der Frau in der Häuslichkeit in jenen Tagen immer wieder betont (vgl. Moscherosch: Insomnis cura parentum. 1643. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 149).

Von besonderer Bedeutung ist es, daß die großen Pädagogen des 17. Jahrhunderts sich für eine weitgehende wissenschaftliche Bildung der Frauen aussprachen. Johann Valentin Andreä sagt: „Ich weiß nicht, warum das weibliche Geschlecht, das doch von Natur um nichts ungelehriger ist, anderwärts von wissenschaftlichen Studien ausgeschlossen ist" (Gesch. der Erz. Bd. III, 2, S. 173). Ebenso denkt Comenius; er sieht keinen Grund (ebenda S. 219), warum die Bildung für das weibliche Geschlecht überflüssig sein soll; es trägt ja gleichfalls Gottes Ebenbild und ist mit einem empfänglichen Geist ausgestattet; auch hat Gott schon manches Große durch die Frauen ausgerichtet. Von der eigentlichen Wissenschaft will er die Mädchen nicht ausgeschlossen wissen. „Warum sie zum Alphabet zulassen, nachher aber von Büchern fortjagen? Fürchten wir Leichtfertigkeit? Aber je mehr wir uns Gedanken erwerben, desto weniger Raum ist für die Leichtfertigkeit da, die aus der geistigen Leere zu entstehen pflegt." Gott selber habe sich der Frauen bedient zur Regierung der Völker, den Königen und Fürsten die heilsamsten Ratschläge zu geben, zur Wissenschaft der Heilkunde und zu anderen für das Menschengeschlecht wohlthätigen Zwecken.

Der entscheidende Anstoß zur Gründung höherer Mädchenschulen ging indes nicht von Comenius noch von irgend einem der deutschen pädagogischen Schriftsteller aus; er kam vielmehr von Frankreich. Im Jahre 1687 veröffentlichte Fénelon seinen berühmten Traktat: Education des Filles,[1] der nicht nur für Frankreich, sondern fast ebenso für Deutschland von der größten Bedeutung geworden ist. Selbstverständlich ist diese Bedeutung keineswegs nur auf die Thatsache zurückzuführen, daß infolge der politischen und sozialen Zustände überhaupt im 17. Jahrhundert der Einfluß Frankreichs auf Deutschland sehr groß war, sondern die Erklärung liegt in den ganz vortrefflichen gesunden Gedanken dieses Traktates, der darum auch von keinem Geringeren als von August Hermann Francke zuerst in deutscher Sprache herausgegeben worden ist.

Fénelon steht — um gleich an dieser Stelle diese noch heute berühmteste aller Schriften über Mädchenerziehung mit einigen Worten zu kennzeichnen — im ganzen

[1] Vgl. die Übersetzung in dem über die ganze Geschichte der Mädchenbildung in Frankreich Aufschluß gebenden vortrefflichen Buche von Dr. von Sallwürk, u. dens. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 513 ff.

auf dem philosophischen Standpunkte des Cartesius. Von Sallwürk hat in seinem oben angeführten Buche (S. 1—16) die wesentlichen Merkmale der auf dem Grunde dieser Philosophie aufgebauten „Vernunftpädagogik" dargestellt. Indem man das intellektuell Wahre und das sittlich Gute identifizierte, stellte man zuerst eine enge Verknüpfung zwischen Erziehung und Unterricht her. Die Vernunft allein kann der Leidenschaften, die nach Cartesius ihren Sitz im Körper haben, Herr werden. Die Vernunft, die rein seelischen Kräfte, denen diese Macht gegeben ist, zu wecken, ist die Aufgabe der Vernunftpädagogik. „Der brutale Kampf gegen das Böse im Menschen, den die bisherige Erziehung mit grundsätzlicher Härte geführt hatte, hörte jetzt mit einemmal auf. Nicht niederdrücken, nicht bannen und abtöten sollte die Erziehung, sondern aufrichten, kräftigen, liebreich pflegen. Im Menschen lag ja die große Kraft, welche ihn zum Herrn über jede Leidenschaft macht" (Sallwürk S. 5). „Jetzt gewann man das Kind mit Liebe, Freundlichkeit und Schonung für die Zwecke der Erziehung. Fénelon umgiebt den Zögling mit den angenehmsten Bildern." Noch einen anderen Gesichtspunkt heben wir mit Sallwürk (S. 6) als das Kennzeichen der Vernunftpädagogik heraus: „das Gute ist auch das Nützliche. In dem Vernünftigen, das als überall in der Schöpfung waltend eingesehen wird, liegt zugleich das Zweckmäßige. Die Vernunftpädagogik dringt auf das Nützliche; Fénelon lehnt alle Gelehrsamkeit als Selbstzweck ab, im Gegensatz zu der humanistischen Pädagogik; die unmittelbare Vernunftübung steht ihm, wie Fleury und Locke obenan. Diese Grundsätze wendete Fénelon auf die Mädchenerziehung an Das weibliche Geschlecht für seine wichtigen Zwecke zu bilden, ist ihm eine durch die vernünftige Weltordnung gegebene Forderung. Und um diese Forderung angemessen zu erfüllen, muß man nach den Zwecken fragen, sich nach den Zwecken richten, für die die Frauen in der Gesellschaft leben sollen. Die Regierung des Hauses ist der Inbegriff dieser Zwecke. Eine verständige, fleißige und fromme Frau ist die Seele eines ganzen Hauses; sie erhält darin die Ordnung für die zeitlichen Güter wie für die ewigen. Auch die Männer, die im öffentlichen Leben alles Ansehen genießen, können durch ihre Beratungen nichts wirklich Gutes stiften, wenn die Frauen ihnen bei der Ausführung nicht behilflich sind." Die Wohlfahrt der Gesellschaft hänge wesentlich von den Frauen ab. Darum ist es für Fénelon selbstverständlich, daß die Mädchen eine tüchtige Erziehung genießen; denn Tugend und Tüchtigkeit ist ohne Vernunftübung, ohne Erkenntnis der Wahrheit, ohne Unterricht nicht möglich. Daß sich aber Fénelon nicht bloß von den an und für sich schon völlig zureichenden Rücksichten auf die Wohlfahrt der Gesellschaft leiten läßt, beweist der Satz (Kap. I): „Man füge noch hinzu, daß die Tugend für die Frauen ebensogut da ist wie für die Männer: ganz abgesehen von dem Wohl oder Wehe, das sie der Allgemeinheit bereiten können, sind sie die Hälfte des menschlichen Geschlechtes, durch Christi Blut erlöst und zum ewigen Leben bestimmt." Das Bedauern über die geringe Fürsorge, die man bisher dem Mädchenunterricht

habe angedeihen lassen, eröffnet die Schrift: „Nichts wird so sehr vernachlässigt als die Erziehung der Mädchen. Dem Herkommen und der Laune der Mütter wird hierin oft alles überlassen; man setzt voraus, daß diesem Geschlechte nur wenig Unterricht zugewendet werden dürfe.“ Es kommt vor allen Dingen darauf an, die Mädchen zum Geschmack an ernster, geistiger Thätigkeit zu führen; wer mit „ernstlichen Dingen“ beschäftigt ist und in seinem Kopfe gute Kenntnisse bewahrt, der wird an all dem Flitter und Tand, an all den Kleinlichkeiten und Frivolitäten, mit denen der überwiegende Teil der Frauen die Zeit verthut und Haus und Gesellschaft unglücklich macht, keinen Gefallen finden.

Aus dem oben angedeuteten Grundsatz, daß für den Unterricht die oberste Richtschnur die aus den Aufgaben der Frau ersichtliche Zweckmäßigkeit sein muß, ergiebt sich für Fénelon auch die Auswahl der Unterrichtsgegenstände. Das für die Geschichte der Pädagogik allgemein Wirksame in Fénelons Traktat liegt in der scharfen Betonung der obersten Aufgabe der Frau, der Regierung des Hauses, und in der Durchführung der Forderung, daß die ganze Erziehung zur Erfüllung dieser Aufgabe vorbereiten muß. In der Erörterung der einzelnen Gegenstände spielen nun allerdings Erwägungen und Forderungen hinein, die in den Zuständen der damaligen französischen Gesellschaft wurzeln und ihre Allgemeingültigkeit in anderen Zeiten und Ländern zum Teil einbüßen; z. B. verlangt er, da den Frauen in Abwesenheit ihrer Männer und als Witwen auch die Leitung der landwirtschaftlichen Güter des Familienbesitzes zufiel, daß man den Mädchen erkläre, „was Lehen, Lehnsherr, Vasall, Lehenspflicht, Lehenzins, säkularisierte Lehen, Zehentrecht, Erbabgabe, Lehenindemnität, Amortisierung und Rekognition, Lehensregister und andere Dinge derart sind“. Aber es finden sich neben diesen, aus der Zeit quellenden Forderungen viele andere, die allgemeingültig bleiben, z. B. in betreff des Verhältnisses zu den Dienstboten, zu der moralischen Erziehung der Kinder u. a. Die Bildung des moralischen und intellektuellen Urteils geschieht aber nicht nur durch die Einführung in die Kenntnisse, die die von Fénelon tief und groß aufgefaßten Aufgaben der zukünftigen Gattin, Mutter und Hausfrau erheischen: auch die Wissenschaften bieten Stoffe und Gedanken, die mittelbar nicht minder nützlich sind, als die praktischen Gegenstände. Fénelon ist, im scharfen Unterschiede von den Humanisten, nicht für die Einführung der Frauen in die eigentliche Gelehrsamkeit; was er darüber sagt, steht unter dem Einfluß der abschreckenden Erscheinungen, die sein Landsmann Molière mit gerechtem Spotte auf der Bühne verhöhnte. Aber eine enge Grenze scheint er doch auch hierin den Mädchen nicht ziehen zu wollen; nur muß sich alles dem einen Zwecke unterordnen, daß durch die Studien und die Stoffe die sittliche und intellektuelle Urteilskraft entwickelt und dem Geiste ein edler, vom Schlechten und Nichtigen zurückhaltender Inhalt geboten werde. Besonders rühmt er in dieser Hinsicht die Wirkung der Beschäftigung mit der Geschichte. Die Übung der schönen Künste empfiehlt er den Mädchen auch, allerdings mit den

Digitized by Google

Vorbehalten, zu denen ihn gewisse Ausartungen und Mißbräuche seiner Zeit zwingen mußten.

Was Fénelon vorschwebte, war eine auf sittlich-religiöser Grundlage nach dem Maßstabe der Zeit allgemein gebildete Frau, die durch geschickten Unterricht zur Führung ihres bedeutungsvollen Amtes als Hausfrau eine hohe Sicherheit des Urteils erlangt haben sollte. Er sagt selbst an einer Stelle, daß das, was er auf dem Papiere aufgestellt habe, freilich in der Wirklichkeit zur Zeit sich kaum werde erreichen lassen; darum fügt er am Schluß noch ein Kapitel an, in dem er auf die Notwendigkeit gebildeter, sachmäßig geschulter Erzieherinnen hinweist und auch schon Vorschläge macht, wie solche heranzuziehen seien. Der Gedanke beschäftigte damals mehrere pädagogische Schriftsteller. Poullain de la Barre (1647 bis 1723) entwirft in seinen „Gesprächen über die Erziehung der Frauen" u. s. w. (1674) den Plan zu einer Art von Lehrerinnenseminar (von Sallwürk a. a. O. S. 189).

Von diesem Traktat Fénelons, dessen Einwirkung wir auch in Deutschland zu Beginn des 18. Jahrhunderts allenthalben spüren, ließ, wie schon erwähnt, A. H. Francke eine deutsche Übersetzung machen;[1] schon 1708 erschien eine zweite deutsche Übersetzung von dem Leipziger Professor G. Olearius (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 401 u. IV, 2, S. 41 Anm.).

Francke hatte schon öfters nach Frankreich hinübergeschaut; besonders hatte er sich mit dem Traktat Fleurys „Über die Methode und Führung der Studien" (s. u.) beschäftigt, in dem ein besonderes Kapitel auch die Mädchenerziehung behandelte. Er versah die Fénelonsche Schrift mit einer ausführlichen Einleitung,[2] in der er sich über die Notwendigkeit einer besseren Fürsorge für die Mädchenerziehung auch in Deutschland, gerade in Deutschland, aussprach. „Am allerwenigsten wird bei uns für die Erziehung der Mägdlein gesorget. Siehet man auf das gemeine Volk, wer bekümmert sich um die Mädchenschulen, daß sie recht eingerichtet und dergestalt gehalten werden möchten, daß eine wahre Frucht daher zu hoffen sei?" Die Verantwortung für die Verwahrlosung der weiblichen Jugend des gemeinen Volkes tragen lediglich die Obrigkeit, die Lehrer und Prediger, die allgemein nicht thun, was ihres Amtes ist. „Die fürnehmen Leute wollen das Ansehen nicht haben, daß sie ihre Kinder also verwahrlosen. Aber die Art ihrer Erziehung ist mehrenteils viel schlimmer als der gemeinen Leute ihre. Denn gemeine Kinder werden doch noch zur Arbeit erzogen, so sie ja nicht zur Gottseligkeit angewiesen werden: aber die fürnehmen Leute erziehen die ihrigen insgemein weder zur Gottesfurcht, noch zur Arbeit." „Wenn jetziger Zeit fürnehme Leute ihren Kindern aufs

[1] Von der Erziehung der Töchter: durch den Hn. Abt von Fénelon, Jetzo Ertz-Bischoff von Cammerich. Halle 1698.

[2] Auch: Öffentliches Zeugnis vom Dienste Gottes, 1703, S. 338—343; A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Von D. G. Kramer. 2. Aufl., S. 7 ff. Langensalza 1885.

beste raten wollen, so suchen sie eine französische Mademoiselle. Nun ist zwar nicht zu leugnen, daß diese Nation zu äußerlicher guter Erziehung der Jugend mehr Geschicklichkeit hat, als die Deutschen; und wenn man solche haben kann, die zugleich von Herzen Gott fürchten, daß keine geschickter seien zu guter Erziehung als sie." Aber es sei doch die Gefahr der Veräußerlichung groß, denn „complaisance" und „ambition", „Menschengefälligkeit" und „Hoffart" seien die Zwecke der landläufigen französischen Erziehung.

Um die Eltern zumal der höheren Stände auf die Notwendigkeit und die Art einer besseren Erziehung hinzuführen, veröffentliche er den Traktat des „Ertz-Bischoffs von Cammerich", der so viel des Guten enthalte. „Es ist uns Deutschen eine große Schande, und sonderlich uns Evangelischen, daß wir uns in dieser so wichtigen Sache von einem Fremden müssen den Weg weisen lassen. Noch eine größere Schande aber würde es uns sein, wenn wir solche Weisung nicht mit Dank annehmen, sondern um einiger Fehler willen verwerfen wollten."

Es entsprach nicht Franckes Art, bei der bloßen Äußerung von Ansichten, bei der theoretischen Bekämpfung von Übeln stehen zu bleiben. Er gründete im Jahre 1698 die erste eigentliche höhere Mädchenschule Deutschlands. Da von einem besonderen äußeren Anlaß zu dieser Gründung überhaupt nichts berichtet wird (vgl. Kramer a. a. O. XLIII), so liegt es nahe, sie ganz auf die Anregung der elf Jahre zuvor erschienenen und von Francke sicherlich lange gekannten Schrift des Fénelon zurückzuführen. Das Gynäceum, wie der Gründer die neue Schule nannte, entsprach in seiner Einrichtung, nach der Seite der Erziehung sowohl wie des Unterrichtes, der Lebensstellung der darin befindlichen Kinder gemäß, dem kurz zuvor errichteten Pädagogium für Knaben. Unter dem Titel „Anstalt für Herren Standes, adeliche und sonst fürnehmer Leute Töchter" hat sich ein ziemlich ausführlicher Einrichtungsplan erhalten, den Francke selbst noch durch den Druck veröffentlicht und u. a. Kramer (a. a. O. S. 443—445) wieder abgedruckt hat. Die Anstalt bildete ein selbständiges Glied der großen Gründungen, durch die Franckes Namen unsterblich geworden ist; daß er den Mädchen des Bürgerstandes und der Armen schon besondere Schulen errichtet hatte, ist bekannt.

Das Gynäceum, die „Frauenzimmeranstalt", wie er sie in einem Briefe an Spener 1699 nennt, war Internat. „Die Wirtschaft soll von einer christlichen und verständigen Pfarrwitwe, die selbst unter Leuten gewesen und wohl erzogen ist, geführet werden." „Zur Aufsicht, Unterweisung in der französischen Sprache, Anführung zu guter Manier mit Leuten umzugehen, ist eine französische Demoiselle, die eine bewährte und wohlgeübte Christin ist, und viel bei Hofe gewesen, bestellet." „Zur Erlernung allerlei feinen und nützlichen weiblichen Arbeit ist gleichfalls eine Demoiselle von letzterwähnten Qualitäten bestellet." „Dieweil sie auch im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Grunde des Christentums unterwiesen werden müssen, sollen ihnen dazu verständige Informatores gehalten werden,

welche in gewissen Stunden zu ihnen kommen und in Gegenwart der Aufseherinnen die Information verrichten sollen." „Dafern denn auch einige verlangen sollten, die ebräische und griechische Sprache, als die Grund-Sprachen Altes und Neues Testamentes zu lernen, soll ihnen dazu gar gute Anleitung gegeben werden." „Zur Haushaltung und Wirtschaft sollen sie mit allem Fleiß angeführet werden, entweder daß sie die Hand selbst mit anlegen, oder daß sie doch die Sache verstehen lernen, damit sie solche mit Verstand dermaleins selbst führen können. So es auch einigen Standespersonen nicht beliebte, daß ihre Kinder zur Haushaltung angeführet werden, sollen sie davon ausgeschlossen bleiben, wie denn solchen auch anheim gegeben wird, ob sie sonst einige besondere Commodität und Aufwartung für die Ihrigen verlangen, welches denn auch mehrere Unkosten erfordern würde." „Auch soll ihnen einiger Gartenraum eingegeben werden, sowohl, damit sie lernen einen Garten selbst einzurichten, als auch um ihrer Ergötzung und Veränderung willen." „Dieweil sich auch manchmal bei dem weiblichen Geschlechte eine ungemeine Fähigkeit findet zu allerhand nützlichen Künsten und Wissenschaften, soll, im Fall sich dieselbe bei einer und der anderen finden möchte, diesfalls auch an guter und methodischer Anweisung nichts verabsäumet werden." Den Schluß des Programms bilden Versicherungen über die Beschaffenheit der schon vorhandenen Lehrpersonen und Angaben über das Pensions- und Schulgeld (110 Thaler jährlich), sowie über das, was die Schülerinnen als Ausstattung mitzubringen hatten.

Man sieht leicht, daß diese Bestimmungen im Kern eine Anwendung der Fénelonschen Grundsätze enthalten. Die Erziehung zur Hausfrau hat einen breiten Raum. Die Erlernung der Anfangsgründe des Lateinischen hatte Fénelon empfohlen, damit die Mädchen wenigstens dem Gottesdienste mit größerem Verständnis beiwohnen könnten; der Protestant Francke geht weiter: er setzt das Hebräische und Griechische als nichtverbindliches Lehrfach ein, aber es geschieht ebenfalls unter dem Gesichtspunkt vertiefter religiöser Erziehung. Einzelne Schwankungen hat der Lehrplan wohl erlebt, aber das lag in der gewollten Dehnbarkeit seiner Anlage; die Hauptsachen blieben; in einem Briefe an D. Cottonius Mattherus in Boston[1] kennzeichnet Francke den Zweck des Gynäceums so: „In hoc puellae aliquot parentum suorum sumptibus in cognitione Dei, calligraphia, arithmetica, lingua Gallica aliisque rebus istum sexum ornantibus instituantur, moderante et inspectante virgine Gallica non minus pia quam prudente." Vgl. auch den Brief des Leipziger Ratsmitgliedes und Baumeisters Cr. Ben. Carpzow vom 8. März 1699, der seine Tochter dorthin gegeben hatte pietate et moribus christianum hominem decentibus, tum et Gallicae linguae et scribendi facultate erudiendam (Kramer, Beiträge u. s. w. S. XIII f.).

Es war Francke gelungen, tüchtige Personen zu finden, die seinen Absichten

[1] Vgl. Eckstein, Natalicia saecularia S. 12.



gemäß die Erziehung der Mädchen leiteten. Die wissenschaftlichen Stunden, mit Ausnahme des Französischen, wurden von Lehrern des Pädagogiums erteilt. Die pädagogische Leitung lag in den Händen tüchtiger Frauen, unter denen besonders eine Demoiselle Charbonnet genannt wird, deren wissenschaftliche Bildung, Erfahrung und erzieherische Tüchtigkeit er öfters mit warmen Worten rühmt. Gleichwohl hat die Anstalt keine lange Dauer gehabt; schon 1703 ging das Gynäceum als solches vorläufig ein und wurde 1705 mit dem 1704 gegründeten „Frauenzimmerstift" verbunden. Dieses Stift sollte ursprünglich eine Versorgungsanstalt für ledige und verwitwete Damen adeligen oder bürgerlichen Standes sein, doch schloß Francke sogleich auch eine Erziehungsanstalt daran an: damit „man die verderbte Auferziehung derer Töchter, die von einigem vornehmeren Stande sind, als daß man sie in Armen- oder Waisenhäuser stecken könnte, auch derer, die adelichen oder Herrenstandes sind, dergestalt im Grunde verbessere, daß dadurch eine reale Verbesserung und Änderung in allen Ständen sich zeige." Aber auch unter dieser Benennung hat die Anstalt nicht lange bestanden; es scheint, daß die Höhe des Pensionspreises hinderlich gewesen ist. 1709 gab Franke die Leitung der Schule auf, und Mademoiselle Charbonnet übernahm sie, ohne die Fühlung mit den Franckeschen Stiftungen ganz aufzugeben. „Endlich," sagt Francke 1709 in der Fortsetzung der „Fußstapfen" (S. 22, Kramer a. a. O. S. 444), „ist in diesem Jahre eine neue Anstalt zur Erziehung adelicher und anderer Töchter angefangen, bei welcher die Einrichtung und Führung solches ganzen Werkes von einer christlichen und in Auferziehung und Anweisung der Kinder wohlgeübten französischen Demoiselle dependieret." 1727, in Franckes Todesjahr, waren noch acht Mädchen in der Anstalt; Mademoiselle Charbonnet starb 1739; eine andere Französin, Susanna Munier, übernahm die Anstalt, mußte sie aber schon 1740 aus Mangel an Beteiligung auflösen. Erst im Jahre 1835 wurde bei den Franckeschen Stiftungen wieder eine „höhere Töchterschule" gegründet (Kramer a. a. O. LXXVIII).

Kurz nach der Gründung des Gynäceums in Halle entstanden auch anderwärts Unterrichtsanstalten für Mädchen, die sich nach der sozialen Stellung der Zöglinge und nach der Art des übermittelten Lehrstoffes als höhere kennzeichnen. Eine der wichtigsten ist das Magdalenenstift in Altenburg, gegründet 1705 zunächst aus konfessionellen Rücksichten durch Henriette Freifrau von Gersdorff, die den hallischen pietistischen Kreisen nahe stand. Der Unterricht erstreckte sich auf dieselben Gegenstände wie bei Francke, vielleicht mit noch etwas stärkerer Betonung des Französischen; auch hier hatten französische Demoisellen starken Anteil an der pädagogischen und didaktischen Leitung der Schule. Übrigens war und ist das Magdalenenstift eine Standesschule für den Adel.[1]

[1] Vgl. Schumann in Schornsteins Zeitschrift f. weibl. Bildung II (1874), S. 241 und Reichel, Versuch u. s. w.

Digitized by Google

Man kann indes durchaus nicht behaupten, daß das Vorbild August Hermann Franckes irgendwie allgemeinere Nachfolge gefunden habe. Die Mädchenerziehung der besseren Gesellschaft blieb, insofern sie durch Schulen betrieben wurde, dürftig und vollständig den zufälligen Veranstaltungen Privater überlassen. Kennzeichnend für das 18. Jahrhundert ist das allenthalben hervortretende Bedürfnis, der weiblichen Jugend die Kenntnis der französischen Sprache zu verschaffen. Der gewaltige Einfluß französischer Bildung, der teils aus politischen Gründen, zum größeren Teile aber wohl aus ihrer thatsächlichen Überlegenheit zu erklären ist, macht sich kaum irgendwo mehr geltend als in der Erziehung der Mädchen jener Tage. Es galt als durchaus erforderlich, daß eine auf gesellschaftliche Bildung Anspruch machende Frau das Französische einigermaßen spreche, jedenfalls aber französische Bücher ohne Schwierigkeiten verstehe. Während der übrige Unterricht, der auch in den wohlhabenden bürgerlichen Kreisen meistens durch Hauslehrer oder in kleinen Familienschulen erteilt wurde, sich nicht viel über die Aneignung des Katechismus, des Lesens, Schreibens, Rechnens und einiger naturgeschichtlichen und geschichtlichen Kenntnisse erhob, wurde im Französischen ziemlich viel erreicht. Man gab die Mädchen zu diesem Zwecke in Institute und Pensionen, die in den größeren Städten, besonders den kleinen Residenzen in großer Zahl vorhanden waren und meistens von Französinnen oder Schweizerinnen geleitet wurden. An einen geregelten Unterricht ist dabei nur in seltenen Fällen zu denken; die Mädchen lernten tanzen, die gesellschaftlichen Umgangsformen üben, weibliche Handarbeiten ausführen, und dabei wurde stets französisch gesprochen. Einen großen Teil der Mußestunden füllte die Lektüre. Die Wahl dieser Lektüre hing selbstverständlich ganz von dem Bildungsstande der Lehrerin und Vorsteherin ab; besonders scheint man die erzählende Litteratur Frankreichs bevorzugt zu haben; selbst Mademoiselle de Scudéri war vielgelesen. Daneben war auch der Télémaque des Fénelon weitverbreitet. So viele Nachteile diese ganz in französischen Formen und Anschauungen sich bewegende Institutserziehung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gehabt haben mag, es ist nicht zu bezweifeln, daß sie durch die Übermittelung der großen Kultursprache den Mädchen und Frauen doch die Möglichkeit schuf, eine Litteratur und eine Gedankenwelt kennen zu lernen, mit der an Reichtum und Vielseitigkeit das, was die Heimat bot, den Vergleich gar nicht aushielt. Wir finden gerade unter den Frauen, die, durch diese Institutsbildung hindurchgegangen, in dem dritten Viertel des vorigen Jahrhunderts in reifen Jahren standen, ungemein viele selbständige Köpfe, die eine ausgebreitete, mit eigenem Geschmack gewählte und mit selbständigem Urteil aufgefaßte Lektüre besaßen. Die zahlreichen Frauen, die in den Kreisen unserer Klassiker sich bewegten und einen noch immer nicht genug gewürdigten Einfluß auf diese Männer, kleine und große, und damit auf die Entwickelung unseres Schrifttums übten, waren fast alle wenigstens vorübergehend in solchen Instituten gewesen, und es ist doch sehr fraglich, ob ihre Bildung, trotz des dürftigen

Schulunterrichtes, nicht an individuellem Reichtum der unserer heutigen Frauenwelt, die einen viel besseren schulmäßigen Unterricht genießt, überlegen war. Sie besaßen in viel höherem Grade das, was Fénelon den goût de la lecture nennt, und der Hinweis auf eine gewisse autodidaktische Beschäftigung kam der Selbständigkeit ihres Geschmacks und ihres Anteils sehr zu gute.

Man darf sich bei der Beurteilung der gebildeten Frauen des vorigen Jahrhunderts allerdings nicht durch moderne Anschauungen leiten lassen. Wer sich in die Lektüre der Briefwechsel des vorigen Jahrhunderts einläßt, wird zunächst mit Befremden wahrnehmen, daß keine Frau die eigene Sprache orthographisch und kaum eine sie grammatisch richtig zu schreiben verstand. Frau Henriette v. Wolzogen, Schillers Beschützerin, schreibt fast immer „Ihnen" statt „Sie", „danzt" statt „tanzt", und doch nahm sie den lebhaftesten Anteil nicht nur an dem Entwickelungsgang ihres jungen Freundes, sondern an dem ganzen litterarischen Leben der Zeit, soweit es in ihren Bereich trat, und sie besaß eine Sicherheit und Feinheit des Urteils, die so aus bloßer Lebenserfahrung nicht erwachsen können. Selbst eine so hochgebildete Frau wie Charlotte v. Lengefeld, Schillers Gemahlin, schrieb nach unseren Begriffen völlig fehlerhaftes Deutsch; in zahlreichen Briefen ihrer Brautzeit liegen der Dativ und der Accusativ in beständigem Kampfe: und doch, welch ein Reichtum an Gedanken, welche Sicherheit des Urteils auch in geistigen, in litterarischen Dingen, welches lebhafte Interesse an allem, was die innere menschliche Entwickelung anregt und fördert. Sie liest Homer, Euripides, Äschylus in Übersetzungen; Plutarch ist ihr ein Lieblingsschriftsteller; sie freut sich an Werken der englischen Litteratur, die an geistigem Werte und Schwierigkeit des Verständnisses hoch über der Lektüre der heutigen Frauen stehen.

Allerdings war eine solche Wirkung der Institutserziehung gänzlich unbeabsichtigt; es fiel damals niemand ein, diese mittelbare Folge derselben zu rühmen. Im Gegenteil, wo wir einer Beurteilung dieser Anstalten begegnen — was übrigens vor 1780 selten genug möglich ist — finden wir nur ihre augenfälligen Nachteile angeführt; ganz besonders machte man es den Instituten zum Vorwurf, daß sie vor dem auf die Aneignung des Französischen gerichteten Bestreben die weitere Pflege der Gegenstände allgemeiner Bildung vernachlässigten. Dieser Vorwurf war allerdings insofern unberechtigt, als jene Anstalten sich das Betreiben dieser Gegenstände in den meisten Fällen überhaupt nicht zur Aufgabe stellten und darüber auch die Eltern ihrer Schülerinnen von vornherein nicht im unklaren ließen. Wenn später Ernst Moritz Arndt und Justus Möser die Institute für die stark französische Färbung der gesamten Frauenbildung verantwortlich machten, so hatten sie wohl das objektive Recht für sich, sie vergaßen aber, daß diese französische Bildung, der doch auch ein Mann wie August Hermann Francke das Wort geredet hatte, in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts immerhin ein großer Fortschritt gewesen war gegenüber dem gänzlichen Mangel an jeder höheren Mädchenbildung im vorhergehenden.

Nicht mit Unrecht aber machten gleichzeitige und etwas später schreibende Schriftsteller (wie z. B. Schwarz in dem „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände", Jena 1792) auf einen anderen Übelstand aufmerksam. Das an und für sich gewiß lobenswerte Streben der Institute, den Geschmack an der Lektüre durch Zuführung reichlichen (und im allgemeinen auch wohl nicht ungeschickt gewählten) Lesestoffes zu heben, führte, da den Mädchen meist die für nachherige selbständige Auswahl erforderliche Bildung des Urteils und in den meisten Fällen auch die verständige Beratung zu Hause fehlte, zu einer wahllosen Vielleserei; ganz besonders als die sentimentale Litteratur, nach dem Erscheinen von Rousseaus Neuer Heloise, so stark anschwoll, tritt in dem weiblichen Geschlechte der höheren Stände eine Exaltation des Empfindens ein, die sich aus der kritiklosen Hingabe an jene Bücher erklärt; es fehlte fast allenthalben an dem Gegengewichte, das tüchtige, mühsam und planmäßig erworbene Kenntnisse und schulmäßige Übung des Verstandes den Verirrungen des Herzens und des Geschmacks entgegensetzt. Um nur ein bezeichnendes Beispiel anzuführen, erinnern wir an den Entwickelungsgang von Schillers Freundin Charlotte v. Kalb, die wesentlich durch diese Jugendlektüre für ihr ganzes Leben das innere Gleichgewicht verloren zu haben scheint.

In diesen Beobachtungen liegt einer der Gründe, warum man in den letzten Jahrzehnten des achtzehnten Jahrhunderts allenthalben nach richtig geleiteten und eingerichteten Schulen für die weibliche Jugend verlangte und warum man die Frage nach der bestmöglichen Erziehung und Anleitung der Mädchen mit dem Eifer erörterte, von dem uns eine außerordentlich umfangreiche Litteratur Zeugnis ablegt. Mannigfache andere Gründe traten dazu, um diese Bewegung zu erklären. In Frankreich hatte sich der dritte Stand etwa um zwei Menschenalter früher gebildet als bei uns; gegen Ende des 17. Jahrhunderts schon war er so stark, daß in Litteratur und sozialem Leben er als die Hauptmacht gelten darf. Der Dreißigjährige Krieg und die Kleinstaaterei hatten seine Entwickelung in Deutschland gehemmt, jetzt, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erst kommt er auch hier zur Geltung. Instinktiv richtet sich das Interesse dieses Standes der Erziehung des kommenden Geschlechtes zu, dem das mühsam Erworbene zur weiteren Entwickelung überliefert werden soll; und insofern die Weltanschauung des dritten Standes, in wirtschaftlicher wie in menschlicher Beziehung, weit von der bisherigen abweicht, ist es erklärlich, daß man zur Fortpflanzung dieser Anschauung auf eine Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens sinnt. Daher das ganz erstaunliche Anschwellen der pädagogischen Litteratur in jenen Tagen; daher das Eindringen des pädagogischen Gesichtspunktes in die Erörterung fast aller sozialen Fragen. Und da in der werdenden neuen bürgerlichen Gesellschaft die Frau erweiterte und tiefer aufgefaßte Pflichten haben mußte, da sie mehr als in den adeligen Kreisen die verantwortliche Vorsteherin des Hauswesens, die verantwortliche Erzieherin der Kinder wurde, so

Digitized by Google

ist es ganz erklärlich, daß sich ihrer Bildung ein großer Teil der pädagogischen Erwägungen und Veranstaltungen zuwendete.

Der offenbar gewachsene geistige Einfluß der Frau, die höhere soziale Achtung vor ihr kommt auch in der schönen Litteratur zum Ausdruck. Unsere Klassiker verdanken einem reichen Kreise hervorragender Frauen viel; man denke an Sophie v. Laroche, Karoline Flachsland, Susanne v. Klettenberg, Charlotte v. Stein, Charlotte v. Kalb, den Lengefeldischen Kreis, Karoline v. Dacheröden u. v. a. Und in ihren Werken spiegelt sich, was sie im Leben erfuhren, wieder; sie schaffen dichterische Idealbilder, wie Iphigenie, Eleonore, Dorothea, die Jungfrau von Orleans, Gertrud Stauffacher, alles Frauen, die hervorragende Richtungen weiblichen Wesens zur Erscheinung bringen. Diese dichterischen Gestalten wirkten ins Leben zurück. Das Bewußtsein von der geistigen und sittlichen Macht der Frauen, das im 16. und 17. Jahrhundert nur von einigen wenigen Schriftstellern scharf und eindringlich geäußert worden war, bringt in die breiten Schichten des gebildeten Mittelstandes.[1]

Mit dem allgemeinen Interesse an der Erziehung der Mädchen tritt fast gleichzeitig auch der heute noch schwebende Streit um die beste Art dieser Erziehung nach Form und Inhalt ein. Es fehlt an allem historisch Gewordenen für eine höhere Mädchenbildung; das rationalistische Zeitalter wirft sich darauf, aus der Natur des Weibes und den Bedürfnissen der Gesellschaft die Beschaffenheit der neu einzurichtenden Erziehung abzuleiten.

Wir werden im folgenden ausführlicher über die mit der Mädchenschulbildung in den Jahren von etwa 1770 bis etwa 1810 sich beschäftigende Litteratur und sodann über die aus diesen Bewegungen erwachsenen Schulgründungen sprechen.

Der Anstoß zu der allgemeinen Erörterung der Mädchenbildungsfragen kam wiederum aus Frankreich: 1762 erschien Rousseaus Emil; im fünften Buche wurde das Bild der Sophie[2] entworfen, das diesseits und jenseits des Rheines die ganze gebildete Welt entzückte (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 603). Daß Rousseau Fénelons Traktat genau gekannt und, soweit es sich um einzelne Züge handelte, stark verwertet hatte, ist, soviel ich sehe, allen entgangen, die sich in Deutschland damals mit der Beurteilung des Buches beschäftigten. Die Gesamtauffassung Rousseaus von der Bestimmung des Weibes weicht allerdings von der des Erzbischofs von Cambrai ab.

Der erste, der aus Anlaß des Emil über die Erziehung und den Unterricht der Mädchen im Unterschied und im Gegensatz zu denen der Knaben sich zusammenhängend äußerte, war Basedow in seinem „Methodenbuche"[3] (1770, s. Gesch. der

[1] Vgl. Wychgram, Frauenbewegung und Mädchenerziehung. Hamburg 1899.

[2] Vgl. von Sallwürk a. a. O. S. 272 ff und desselben Übersetzung des Emil.

[3] Zur elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 1770.

Erz. IV, 2, S. 183 f.). Der achte Abschnitt handelt „Von einer unterschiedenen Erziehung der Söhne und Töchter". Er giebt zunächst einen Auszug aus dem Emil, wobei er mit bewußter kritischer Auswahl verfährt: einzelne Ansichten will er seinen Lesern „gänzlich verbergen, damit ich davor zu warnen nicht Ursache habe". Ganz besonders hebt er die Ansicht Rousseaus hervor, daß die ganze Bildung der Mädchen ihre Richtung erhalten müsse durch die Bestimmung für den Mann („La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme." „Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, ... leur rendre la vie agréable et douce" — das muß das oberste Ziel weiblicher Erziehung sein, s. u.). Am Schlusse seiner ins einzelne gehenden Darstellung von Rousseaus Gedanken giebt Basedow (§ 11) einen kurzen „Plan von Erziehung der Töchter". An der Spitze steht, wie das bei ihm nicht anders zu erwarten ist, die Sorge für die körperliche Gesundheit. „Diese ist zu schätzbar, um den geringsten Teil derselben irgend einem Grade der äußerlichen Annehmlichkeiten aufzuopfern. Aber da das weibliche Geschlecht keiner vorzüglichen Leibesstärke bedarf (denn ich rede immer von den vornehmeren Ständen), so wird man in der Art der Erziehung zuweilen sorgfältiger für die Beförderung weiblicher Reize als eines entbehrlichen Grades der Leibeskräfte sein dürfen. Dennoch müssen wir solche Einrichtungen so machen, daß weibliche Beschäftigungen, die ein langes Stillsitzen oder eine gebogene Stellung erfordern, mit anderen, die der Gesundheit zuträglicher sind, oft genug abgewechselt werden. Auch ist es ratsam, die Töchter zur rechten Zeit und selten auch die gröbsten Arbeiten des weiblichen Gesindes in dieser Absicht unternehmen zu lassen, daß sie aus Erfahrung und mit wahrer Erkenntnis das Gesinde beurteilen, belehren und ihm durch ihr meisterhaftes Exempel vorgehen lernen." Die gesellschaftliche Erziehung nimmt breiten Raum ein; das Mädchen soll starke Geräusche beim Niesen, Husten, Lachen vermeiden, soll mit Anmut gehen, stehen, sitzen u. dgl. „Es ist eine vortreffliche Übung für Mägdchen, daß man sie versuchen läßt, in einer großen Gesellschaft bald diesem, bald jenem, und also einem jeden etwas zu sagen, welches entweder gefallen oder doch nicht mißfallen kann. Denn die Gesprächigkeit und Aufmerksamkeit auf einen jeden ist eine große Zierde des Geschlechtes." Die moralische Erziehung der Mädchen richtet sich mehr auf eine Bekämpfung der nach Basedow dem Geschlecht anhaftenden Mängel (Spottsucht, Verleumdung) und auf die mehr zufälligen und äußerlichen Aufgaben, die seiner harren. „Ein Mägdchen wird fast niemals in den Stand der Unabhängigkeit kommen. Daher muß es von Jugend auf gewöhnt werden, keine Zusage von irgend einer Wichtigkeit zu geben, ohne diejenigen, von denen es abhängt, vorher zu fragen. Man sieht wohl, welche wichtige Wirkungen diese Gewohnheit haben könne." Um dem eitlen Geschwätz zu steuern, entwirft Basedow ein ganzes Programm, wie es bei den Besuchen und geselligen Vereinigungen der Frauen zugehen solle (gemeinschaft-

Digitized by Google

liche Lektüre), und damit seine Grundsätze darüber zur Gewohnheit werden, sollen schon die kleinen Mädchen „Besuch spielen". Dieselbe etwas gesuchte Zweckmäßigkeitsrücksicht waltet in Basedows übrigen Vorschriften für die Mädchenspiele; sie sollen z. B. frühzeitig Abgüsse der landläufigen Münzen, Maße und Gewichte zum Spielen bekommen. Ein Schlußabschnitt handelt von dem eigentlichen Unterrichte der „Mägdchen". Die „Gemeinnützigkeit" muß das oberste Ziel des Unterrichtes sein, „wenngleich es einige weibliche Seelen giebt, die sich wegen ihres außerordentlichen Genies und besonderen Triebes in die Grenzen der gewöhnlichen Gemeinnützigkeit nicht einschränken lassen. Diese mögen hernach in die Kunstfertigkeiten und Wissenschaften weiter hineinbringen; aber eine Pflicht ist es nicht, ihnen in diesen nur selten ratsamen Bemühungen zu helfen." Besonders wichtig scheint Basedow, daß die Mädchen lernen, „verständlich und mit Anstand zu sagen, was sie sich zu sagen vornehmen", sie müssen ferner „vernehmlich und der Sacherkenntnis gemäß lesen lernen"; jede rednerische Deklamation ist auszuschließen. „In unseren Gegenden halte ich ihnen keine Sprache für notwendig, als die landübliche und die französische. Aber da ich an keine Schriftstellerinen gedenke, so darf man sie nur durch bloße Übung ohne Hülfe der Grammatik, in dem Grade, als es dadurch möglich ist, zur regelmäßigen Richtigkeit des Ausdrucks und zur Rechtschreibung gewöhnen." „Übungen in solchen Briefen, die sie vermutlich einmal schreiben werden (aber die Gabe zu Liebesbriefen kömmt von selbst!) sind die einzigen von den schriftstellerischen Übungen, die ich anrate." „Die Regeln des Sylbenmaaßes und der Versarten müssen sie wissen, aber ich gebe dem keinen Groschen, der meine Tochter zur Poetinn zu machen gedenkt." „Einige Übung im Rechnen und im buchhälterischen Anschreiben muß man veranlassen." „Ihr nötiger Unterricht in der natürlichen Religion und Sittenlehre ist schon in dem Elementarbuche und in der natürlichen Weisheit im Privatstande erleichtert. Dem Gewissen der Eltern und Kirchenlehrer kann ich zwar nicht vorschreiben, was in Ansehung der geoffenbarten Religion mit den Töchtern zu beobachten sey. Mein Wunsch aber, den sie prüfen mögen, ist erstlich, daß die Töchter Alles, was als Beweggrund zu ihren Pflichten und zu ihrer Beruhigung dienen kann, wenn es ihnen möglich ist, aus sicheren Gründen, wenigstens aber stark und unveränderlich glauben lernen; zweytens, daß man allen Cerimonien der Kirchen, zu welchen sie sich halten, die bestmögliche Bedeutung gebe und die Töchter alsdann zur sorgfältigen Beobachtung derselben und aller wichtigeren Religionspflichten gewöhne; drittens, daß man sie veranlasse, den Trieb zur Beurteilung aller übrigen Dinge, welche zur Religion gerechnet werden, durch die heilsame Betrachtung ‚Was geht mich das an' zu unterdrücken; viertens, daß man sie gewöhne, einige Verschiedenheit in der Meinung von Religion als eine Folge der unter der weisen Fürsehung stehenden Weltumstände und der menschlichen Schwachheit anzusehn; mit Andersdenkenden niemals zu disputieren, keinen Abscheu an dem Umgange mit anderen Religionsverwandten zu haben, und es für möglich zu halten,

daß sie einmal solchen Männern zuteil werden, welche mehr oder weniger oder etwas anderes glauben als sie selbst." Was Geschichte, Geographie, Mythologie, Kenntnis der Altertümer, Naturkunde und „einige philosophische Erkenntnis" angeht, so verweist Basedow auf sein Elementarwerk, über das hinaus er den Unterricht auch für Mädchen vornehmer Stände für überflüssig hält; nur müssen die „Aufseherinnen" auf eine „lehrreiche Art" mit ihnen zu reden gewohnt sein. Für Musik, Singen, Tanzen, Zeichnen hat er, allerdings in Erwartung vielen Widerspruchs, keine Neigung; er will die Künste zwar den Mädchen nicht ganz vorenthalten wissen, aber irgend welche besondere Leistungen in ihnen scheinen ihm mit der Hausfrauenbestimmung unvereinbar, wie er denn auch gegen die „scharfsinnigen Kunstrichter" unter den Männern sehr eingenommen ist. Etwas erweitert giebt Basedow diese Bestimmungen im Elementarwerk (1774), aus dem die ausführlichere Definition des Zieles der weiblichen Bildung Bd. IV, 2, S. 183 mitgeteilt ist. Aus demselben ist noch die Forderung zu erwähnen, wenn die Mädchen ins reifere Alter treten, solle ein einsichtsvoller, beredter und lehrreicher Moralist ersucht werden, ihnen durch Gespräche und Bücherlesen eine förmliche Unterweisung in den Pflichten und Regeln der Jungfrauschaft, der Verlobungen, des Ehestandes und des weisen Verhaltens einer Mutter, Hausfrau und Gesellschafterin zu geben. Der letztere Gesichtspunkt hatte sich ihm erst nach dem Methodenbuch noch ergeben.

Basedows Aufsatz fand überall in Deutschland große Beachtung, um so mehr, als durch seine Einreihung in das Methodenbuch auch die Kreise auf ihn aufmerksam wurden, die sonst zunächst nur an den Unterrichtsfragen für Knaben Interesse nahmen. Allenthalben werden Aufsätze, Broschüren und Bücher über denselben Gegenstand veröffentlicht, die zum Teil freilich nur eine Wiederholung von Basedows Gedanken bringen, zum Teil aber auch weit von ihm abwichen oder über ihn hinausgingen. Und das theoretische Interesse der gebildeten Kreise setzte sich an nicht wenigen Orten in thatsächliche Veranstaltungen um, wovon wir weiter unten handeln werden.

In der Schweiz schrieb L. Usteri (s. u.) 1774 seinen „Plan zur besseren Erziehung und Belehrung gemeiner Bürgerstöchter"; in St. Gallen wurden auf die besten Schriften „über die Verbesserung der öffentlichen Töchterschulen" Preise ausgesetzt und verliehen.

Überall werden Stimmen laut, die den bisherigen Zustand der Mädchenschulen verurteilen und beklagen, und auf die Errichtung von neuen dringen. Bernh. Chr. L. Natorp in seinem „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen" (Duisburg und Essen 1804) faßt diese Klagen zusammen, indem er über den Westen Deutschlands aus der Mitte des 18. Jahrhunderts berichtet: „Wenn sie (die Mädchen) die vermeintlichen Elemente — Lesen, Schreiben und die Anfangsgründe des Rechnens — und oft kaum noch diese gefaßt hatten, dann führte man ihnen noch etwa einige biblische Beweisstellen der kirchlichen Dogmen, einige

Trostsprüche und ein paar Bogen voll Katechismusfragen und -antworten zu Gemüte, und verstieß sie so aus dem Abc-Unterrichte ohne Gnade und Barmherzigkeit an den Kochherd, in die Kinderstube, in die Putzzimmer, aufs Feld oder sonst wohin." Mit einem unmittelbaren Appell an Staat und Gemeinde suchte Stuve 1786 in einer Abhandlung „Über die Notwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände"[1] die Sache zu fördern: „Wenn die Regierung für die Wegebesserung, den Brückenbau, die Feueranstalten, die Verhütung der Viehseuchen u. s. w. sorgt, so muß sie auch für die öffentliche Erziehung der Jugend sorgen. Der weibliche Teil der Unterthanen hat so viel Recht auf die Fürsorge des Staates als der männliche; von der Gesundheit und Unverdorbenheit der Weiber an Körper und Geist hängt die Gesundheit und Unverdorbenheit der Nachkommenschaft größtenteils ab; der Nationalcharakter eines Volkes wird vorzüglich durch den Einfluß der Weiber bestimmt; die früheste Bildung des Körpers und der Seele der Kinder, worauf so unendlich viel ankommt, hängt ganz von den Weibern ab, die Weiber haben mehr Einfluß in alle große und kleine öffentliche Privatangelegenheiten und Geschäfte, als es einem scheint, der die menschlichen Dinge und Verhältnisse nicht näher kennen gelernt hat." Chr. K. André in einer Abhandluug „Über die Bildung der Töchter in Schnepfenthal" (Göttingen 1789) empfahl einen gründlichen verstandesmäßigen Unterricht gerade für die Mädchen der höheren Stände, um ein Gegengewicht zu bilden gegen das „außerordentlich viele Geschwätz und Raisonnement über alle möglichen Objekte", an dem gerade die Frauen jener Stände litten. Voß (Versuch über die Erziehung für den Staat, Halle 1799, Bd. I, S. 427) sagt: „Die Unkultur und besonders der gänzliche Mangel einer zweckmäßigen Bildung des weiblichen Teiles der Gesellschaft — der ganzen Hälfte des Menschengeschlechtes — ist ein fressender Krebs, der an einem jeden Staatskörper nagt, ebenso allgemein als verderblich im Innern desselben wütet, und früher oder später, aber überall, mit einem unvermeidlichen Verderben droht, wenn nicht bald die Regierungen ihr Augenmerk darauf richten und mit der angestrengtesten Sorgfalt auf planmäßigere und eigentliche Erziehung demselben entgegenzuarbeiten suchen." Er verlangt, daß jeder Ort seine „Jungfrauenhäuser" haben soll, in welchen „die künftigen Gattinnen, Hausfrauen und Mütter, unter der Aufsicht und Leitung einer Erzieherfamilie, von der frühesten Kindheit bis in das reifere Alter, eine planmäßige, ihrer Bestimmung völlig entsprechende Ausbildung erhalten könnten". In einem solchen „Jungfrauenhause" sollen auch die Mädchen mit der Erziehung der Kinder vertraut gemacht werden. Die Anstalt muß ganz den Charakter der Familie tragen; die Direktion führt das „würdigste Ehepaar, das ebenso fähig ist zum Muster zu dienen, als Belehrung zu erteilen". — Von ähnlichen Wünschen geht

[1] In J. H. Campes Abhandlungen „Über verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes", zweites Fragment. Wolfenbüttel 1786.

H. Stephani aus (System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805, S. 164): „Wahn der Einfalt der Staatenverwalter, wenn sie, ohne Verbesserung der weiblichen Erziehung, ihre Völker zu bilden gedenken." Er verlangt öffentliche „Jungfrauenschulen" für die niederen wie für die höheren Stände, in denen die Mädchen vom 14. bis zum 18. Lebensjahre sich auf ihre Bestimmung vorbereiten sollen. Ebenso stellte Herr von Türk an verschiedenen Orten (z. B. in der Schrift „über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten, Neustrelitz 1804, und in den Beiträgen zur Kenntnis einiger deutschen Elementarschulanstalten) an die Regierungen die Forderung, daß sie Töchterschulen einrichteten. Bezeichnend ist auch folgende Stelle aus J. Chr. F. Guts Muths Bibliothek oder Zeitschrift für Pädagogik: „Die in neueren Zeiten fast überall und für alle Klassen der Staatsglieder merklich erhöhte, wenn auch nicht immer durch öffentliche Anstalten bewirkte wissenschaftliche Bildung des männlichen Geschlechts macht eine verhältnismäßig weiter getriebene Bildung des weiblichen Geschlechtes wohl schon darum notwendig, damit beide Geschlechter, die vereint zu leben bestimmt sind, nicht in einen zu merklichen Abstand in Hinsicht auf geistige Kultur geraten, wodurch die gegenseitige Zufriedenheit leicht gefährdet werden könnte. Die Frau des Handwerkers, oder öffentlichen Beamten, des Edelmanns u. s. w., die vor hundert Jahren zu ihrem Manne in Hinsicht auf geistige Kultur sehr gut paßte, würde bei dem jetzigen Handwerker u. s. w. in jener Hinsicht, als Frau, wenig Beifall finden." Wir könnten die Reihe der Schriftsteller, die mit eindringlicher Stimme die Einrichtung von „Töchterschulen" (der Name stammt aus Zürich, s. o. S. 244, aus dem Usterischen Kreise, und dürfte aus einer wörtlichen Übersetzung des französischen Fille hervorgegangen sein) verlangten, leicht vergrößern, doch finden wir überall dieselben Argumentationen, die weitere Anführungen unnötig machen.

Von großem Einfluß für die Gewinnung der öffentlichen Meinung waren im 18. Jahrhundert die sog. „moralischen Wochenschriften",[1] deren in Deutschland nicht weniger als 511 gezählt werden (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 5), von denen manche fast ausschließlich sich pädagogischen Gegenständen zuwandten. Auch in ihnen ist die Klage über die vernachlässigte Erziehung der Mädchen allgemein; sie neigen durchweg dazu, die Schuld an den mißlichen gesellschaftlichen, ja sogar an den politischen Zuständen dieser Vernachlässigung zuzuschreiben. Sie bringen weitläufige Auseinandersetzungen über das, was einem Mädchen zu lernen gezieme, wobei denn allerdings oft phantastische Pläne mit unterlaufen. Gottsched, in den „Vernünftigen Tadlerinnen", tritt für die Zulassung der Frauen auch zu den rein wissenschaftlichen Studien ein; im „Biedermann" ermahnt er, „man solle seinen Töchtern den besten Unterricht erteilen lassen, so daß man unter

[1] Vgl. O. Lehmann, Die deutschen moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. Leipzig 1893.

ihnen Geistliche, Rechtsgelehrte, Arzneiverständige und Weltweise, ja überhaupt alle Arten der Gelehrten, anträfe" (Lehmann a. a. O. S. 52). Man möge aus ihnen Doktores und Professores ernennen, die ihresgleichen unterrichten. So werde es in der Stadt denn zwei Akademien geben. Ein andermal verlangt der „Biedermann" (21. Blatt, 1727), man solle, „um den Ekel gegen das Studieren zu heben", alle männlichen Personen von den Lehrämtern wegbringen und Frauen dafür anstellen! Dieses Verlangen der grundsätzlichen Zulassung der Frauen zu dem Studium der Fachwissenschaften ist aber im 18. Jahrhundert ohne Nachfolge geblieben; im Gegenteil haben die gesamten Bestrebungen für eine höhere Bildung der Mädchen stets den Hauptzweck der Frau, Gattin und Mutter zu sein, im Auge, und das was praktisch für jene Bildung geschah, nicht minder wie die ausführlichen theoretischen Erziehungsentwürfe haben sogar einen hervorstechend praktischen Zug, wie z. B. das starke Hervortreten des Handarbeitsunterrichtes beweist. Diese Richtung prägt sich auch in den Vorschlägen anderer moralischer Wochenschriften aus. Der Hamburger „Patriot" verlangt die Gründung einer „Frauenakademie"; sie soll mit zwölf tüchtigen Lehrerinnen besetzt werden. Jede Lehrerin soll etwa zwanzig Schülerinnen haben. „Die älteren unter ihnen gehen ihrer Lehrerin zur Hand und besorgen wechselsweise unter deren Aufsicht die Küche, den Keller, das Leinen- und Bettzeug, die Speise- und Kleiderkammer, wobei ihnen die jüngeren Hilfsleistungen thun. Mit dem zehnten Jahre werden die Mädchen in diese Schule aufgenommen; mit dem fünfzehnten und sechzehnten Jahre aber, dafern ihre Natur keinen unüberwindlichen Fehler hat, sollen sie bereits geschickt sein, ein eigenes Hauswesen zu führen und folglich sich zu verheiraten. Man wird sie in sorgfältigster Pflege und Zucht halten und in allen nützlichen Künsten und Wissenschaften unterweisen, hauptsächlich aber zu einem richtigen Begriffe von Gott und ihren Pflichten, auch zu beständiger Ausführung derselben anleiten. Der Unterricht soll erteilt werden im Christentum, in den Sprachen, im Zeichnen, in der Musik, der Beredsamkeit, der Vernunft-, Natur- und Sittenlehre, in der Rechen- und Meßkunst, der Erd- und Himmelsbeschreibung und in der Geschichte, vornehmlich der des Vaterlandes." „Es ist ein großer Fehler," heißt es, „daß auf unseren Universitäten noch niemals einige Lehrer bestellt worden sind, die zu einem vernünftigen und ordentlichen Hauswesen anweisen."

Auch in den eigentlich pädagogischen Zeitschriften des 18. Jahrhunderts nimmt die Erörterung der Mädchenbildung den breitesten Raum ein. So bringt der dritte Band der trefflichen „Wochenschrift zum Besten der Erziehung der Jugend" (1772, Stuttgart, Cotta) nicht weniger als neun lange Aufsätze über die Erziehung der Töchter.

Von größter Bedeutung für die Entstehung eines höheren Mädchenschulwesens sind die ausführlichen Lehr- und Erziehungspläne, die, oft mehrere Bände umfassend, sowohl die allgemeinen Voraussetzungen, als besonders Methode und Stoff

des Mädchenunterrichtes bis in die kleinsten Einzelheiten erörterten. Auch hierin scheint Frankreich die erste Anregung gegeben zu haben: 1779 begann der Traité de l'éducation des femmes et cours d'instruction der Gräfin de Miremont zu erscheinen und 1782 veröffentlichte die Gräfin de Genlis ihr Buch „Adèle et Théodore, ou lettres sur l'éducation (Paris, 3 Bde.), welches sofort in Deutschland beachtet wurde (übers. von P. A. Winkopp, mit Anmerkungen von J. H. Campe, Gera 1783). Der erste Versuch dieser Art in Deutschland ist Johann Daniel Hensels „System der weiblichen Erziehung, besonders für den mittleren und höheren Stand" (Halle 1787, 2 Bde.). Der erste Band trägt in breiter Darstellung vor, daß eine den besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Aufgaben des weiblichen Geschlechtes angemessene Erziehung notwendig sei, und erörtert dann den Zweck derselben. Der Hauptzweck sei, „gut und dadurch glücklich zu sein und die umgebenden Menschen gut und glücklich zu machen. Dies könne eine Frau aber nur, wenn sie, abgesehen von einem gesunden, den Anforderungen des Lebens gewachsenen Körper, tüchtige Kenntnisse und Einsichten besitze." Diese Kenntnisse teilt Hensel ein in „notwendige, weniger notwendige aber doch nützliche, und bloß angenehme". Die „notwendigsten und unentbehrlichsten" sind: Lesen, „wohin auch Übung, ein Buch mit Verstande zu lesen gehört", Schreiben, Briefschreiben und überhaupt „Übung im Stile"; dazu als „Hilfskenntnis" „allgemeine Sprachlehre"; Rechnen mindestens bis zur Regula de tri, Erdbeschreibung „besonders in Rücksicht auf Bewohner und Produkte der Länder"; Geschichte „nicht sowohl nach den Regenten der Länder, sondern mehr nach den wichtigsten Vorfällen in denselben, zur mehreren Beobachtung der Charaktere und Schicksale wichtiger Menschen und Völker; wodurch die Geschichte erst interessant für Frauenzimmer wird"; Naturgeschichte, vorzüglich „des Menschen selbst, derer Tiere, Pflanzen und Mineralien, die in der Haus- und Landwirtschaft benutzt werden. Hier kann schon beiläufig vieles aus der Diätetik mitgenommen werden". Endlich verlangt Hensel „Kenntnis der Religion und Sittenlehre" und Anleitung zur „Erziehungskunst". Diese Kenntnisse sind, von der Prinzessin bis zur Bürgerstochter, unentbehrlich. Weniger unentbehrlich, aber doch sehr „nützliche und angenehme Wissenschaften" sind: „Übung im Vorlesen oder Deklamieren, und schwerere Stellen in einem Buche zu erklären, besonders Gedichte u. dgl., damit nicht so viel ohne Verstand gelesen wird"; „Ausarbeitung größerer und schwererer Aufsätze und Abhandlungen und dazu eine weitläufigere Kenntnis der Sprache, oder Redekunst (aber immer noch populär)". Die obengenannten Wissenschaften, Geographie und Naturgeschichte sollen erweitert werden, letztere besonders nach der Seite des menschlichen Körpers, der Entstehung (s. Basedow), Bildung und Vervollkommnung desselben; dazu kommt „Diätetik", zumal genauere Kenntnis von Hausmitteln; endlich verlangt Hensel „eine populäre philosophische Encyklopädie, besonders eine praktische Vernunftlehre"; „ontologische, kosmologische und theologische Begriffe, vorzüglich aber Erfahrungsseelenkunde, das Brauchbarste

aus dem Naturrecht, natürliche Religion und Sittenlehre. Auch „fremde neuere Sprachen" hält er für sehr wünschenswert, aus praktischen Gründen giebt er dem Französischen vor dem Italienischen, für das er persönlich mehr Neigung hat, den Vorzug. — Die „entbehrlichsten und bloß vergnügenden Wissenschaften" sind schließlich: „Mathematik, teils reine, teils angewandte, besonders die optischen und akustischen Wissenschaften (wegen des Zeichnens und der Musik), höchstens noch etwas bürgerliche Baukunst, um etwan einen Riß oder Zeichnung zu verstehn, oder mehrere Kenntnis des Himmels"; „tiefere Philosophie, besonders in einzelnen Teilen derselben"; „eigentliche Rede- und Dichtkunst, in der Muttersprache oder in fremden Sprachen". Auch die „Künste, die sich für ein Frauenzimmer schicken", teilt er in „allgemein notwendige" (Stricken, Nähen, Waschen, Färben; Spitzen, Rundschnüre, Blonden verfertigen; Spinnen, Kochen, Backen, „weibliche Landwirtschaft", Federvieh- und Rindviehzucht); „entbehrliche, aber entweder für den guten Ton nötige und vergnügende oder doch nützliche" (Tanzen, Musik, instrumentale und vokale, Zeichnen und Malen, Gartenbau, Seidenbau (!)) und endlich „entbehrliche, mehr vergnügende als eigentlich nützende" (theoretische Musik und „Komposition", die bildenden Künste „im ganzen Umfang", Reiten; letzteres empfiehlt er wiederholt aufs dringendste, wie er überhaupt die Notwendigkeit körperlicher Übungen für die Mädchen oft betont unter Hinweis auf die viele Bläſſe, Kopfschmerz, Ohnmacht, Schwindel &c. — die Bleichsucht scheint nicht seltener gewesen zu sein als heute. Zur vollkommenen Erziehung hält Hensel auch das Betreiben „vernünftiger, zuträglicher und anständiger Vergnügen" für erforderlich (Billard, Ballspiel, „auf dem Eise zu fahren", Rätsel und Charaden; Sprichwörterspiele, „gewisse Arten Pfänderspiele", „Schauspiele aufführen").

Im zweiten Bande entwirft Hensel auf Grund dieses Lehrplans einen ausführlichen Stundenplan für die drei sich aufeinander aufbauenden Gattungen von Mädchenschulen. Als die wünschenswerteste Form schwebt ihm das Internat vor, in dem der Erziehungs- und Unterrichtsplan erst zur vollen Wirksamkeit kommen kann. Auch die häuslichen Verrichtungen könnten nur so überhaupt systematisch betrieben werden. Die Leitung der Anstalt liegt in den Händen eines Direktors, eines würdigen verheirateten Mannes; ihm zur Seite steht aber eine mit großen Vollmachten versehene Directrice, die alles, was die rein erziehliche Seite betrifft, selbständig anzuordnen befähigt ist und von der nur in Streitfällen an den Direktor appelliert wird. Der Unterricht wird von Lehrern und Lehrerinnen erteilt; letztere sollen gleichermaßen in „Wissenschaften" wie in „Sprachen" beschäftigt werden. Überhaupt mißt Hensel den Frauen bei der Erziehung der weiblichen Jugend eine ebenso große Rolle wie dem Manne zu, abweichend von der bei den Schulgründungen jener Jahre befolgten Praxis. Das Schulleben bewegt sich nach ihm in scharf vorgeschriebenen, regelmäßigen Formen; allgemeine Angelegenheiten werden von der allmonatlichen allgemeinen Konferenz besprochen. Für die Inspektion der An-

Digitized by Google

stalten verlangt Hensel von staatlichem Schulkollegio bestellte, sachkundige Männer, denen für die Begutachtung der ganzen weiblichen Seite des Unterrichts und der Organisation sachkundige Frauen beigegeben sind. Ganz dem Zeitcharakter entsprechend ist bei Hensel die starke Anwendung der Ämulation in der Behandlung der Schülerinnen; er beruft sich auf Salzmann (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 350 ff.) und empfiehlt die Verwendung des Ehrgeizes als notwendigen Ersatz für die durchaus zu verwerfenden körperlichen Züchtigungen. Man werde, meint er, die Notwendigkeit der Schläge am besten umgehen, „wenn man alles auf Ehre und Schande, auf Annehmlichkeit und Beschwerde zurück bringe“ (II, S. 317). Das gewöhnliche Strafsystem ist das der Salzmannschen Marken; jedes Kind bekommt deren die gleiche Anzahl: die Abforderung einer Marke ist Strafe, ihre möglichst vollzählige Bewahrung ist Ehre. Erst wenn dies auf den ehrgeizigen Wettstreit berechnete Mittel nicht mehr verfängt, treten andere empfindlichere Strafen ein, besonders die Versagung der Teilnahme an Vergnügungen; er verwirft ausdrücklich den Hunger und die Strafarbeiten; letztes Strafmittel ist das Aufschreiben des Namens an eine nur dazu bestimmte Tafel, indes soll diese Strafe bloß von der Konferenz verhängt werden dürfen. Den Strafen steht ein ebenso entwickeltes System von Belohnungen gegenüber: zeitweilig weniger oder gar keine Marken als Zeichen des Vertrauens; gegen die Lokation nach Kenntnissen hat er schwere Bedenken, er hält es für eine Prämie auf gute Gedächtnisse und „fleißige Genies“; dagegen hat er große Neigung zu äußeren Ehrenzeichen: „ein kleines emailliertes Medaillon, das an einem schmalen Bande um den Hals über die Brust herabhängt“, ist die unterste Stufe dieser Auszeichnungen, der „kleine Orden“. Die Schülerin muß, um ihn zu verdienen, ein ganzes Jahr hindurch, „nachdem ihr alle Marken abgenommen sind, keine wieder bekommen und ein halbes Jahr hindurch auch keine andere Strafe erduldet haben“; auch müssen mindestens zehn „gute Handlungen“ aufzuweisen sein; die Übergabe des Ordens vollzieht sich in feierlicher Weise, „die ganze Schule müßte Glück wünschen“; das höchste Ehrenzeichen ist der „große Orden“, der aus einem breiten, seiner Farbe nach zur Staatskleidung des Instituts passenden, zwar einfachen, aber doch mit Silber oder Gold am Rande durchwirkten Bande besteht; er wird über die rechte Schulter herab, zur linken Seite getragen, und unten in eine Schleife gebunden oder in eine Rose gelegt! Hensel ist sich der Einwürfe, die man von erzieherischem Gesichtspunkte aus gegen diese Ehrenzeichen machen könnte, wohl bewußt, er widerlegt sie in langer Erörterung mit den damals üblichen Gründen. Wir werden später sehen, daß diese Vorschläge in den Schulen jener Zeit praktische Verwertung gefunden haben.

Dem Verfasser dieses „Systems der weiblichen Erziehung“ schwebte auch hinsichtlich der Ausbreitung des Mädchenschulwesens ein hohes Ideal vor. In jeder kleineren Stadt sollen sich niedere, in jeder größeren höhere Mädchenschulen be-

Digitized by Google

finden; alle müssen in jeder Beziehung von den staatlichen Behörden abhängen, ihre Gründung und Erhaltung liegt dem Staate, ihre Beaufsichtigung den zu diesem Zwecke besonders zu schaffenden Organen des staatlichen Schulkollegiums ob. Das größte Gewicht ist auf die richtige Wahl der Lehrer und Lehrerinnen zu legen. Besonders bekämpft Hensel — das erste Mal in der Geschichte des Mädchenschulwesens — die grundsätzliche Anstellung der Französinnen, der „wohlbestallten Verhunzerinnen biederer deutscher Mädchen". Man merkt deutlich, daß seit A. H. Francke das Bewußtsein des Nationalen bedeutende Fortschritte gemacht hat. Er tritt für eine berufsmäßige Ausbildung deutscher Frauen zum Lehrerinnenberuf ein, und wünscht besonders, daß auch Damen der guten Gesellschaft („adliche Frauenzimmer") sich diesem Berufe widmen. In dem Unterrichtsplan tritt als besonderes Fach in der ersten „auserlesenen Klasse" (Vorbild der modernen „Selekta"!) „Erziehungswissenschaft" ein. Als Mindestalter einer Lehrerin setzt er 18, als höchstes 65 Jahre an.

In den auf Hensels „System" folgenden Jahren erschien eine ganze Reihe von Schriften, die sich mit den Fragen des Mädchenunterrichtes beschäftigten. Durch alle geht derselbe immer wiederkehrende, immer neu ausgedrückte Gedanke, daß eine bessere Frauenbildung die Vorbedingung eines besseren Zustandes der ganzen Gesellschaft sei. 1789 erschien Johann Heinrich Campes väterlicher Rat für meine Tochter (Braunschweig), s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 401 f.; 1792 Th. G. von Hippels Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber" (Berlin, Voß), in demselben Jahre das treffliche, später öfters neu aufgelegte und erweiterte Buch von Friedrich H. Chr. Schwarz, Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände (Jena, Cröker); 1793 schrieb Hippel sein Buch „Über die Ehe", worin namentlich Kapitel V (über die Mädchen) besondere Wirkung that, 1801 „Über weibliche Bildung"; 1796 veröffentlichte A. H. Niemeyer seine berühmten „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes" (3 Bde.), deren erste Auflagen bald vergriffen waren: in der vierten (1801) brachte er einen besonderen feinsinnigen Abschnitt über die Töchterschulen, für die niederen, mittleren und höheren Stände; 1795 erschienen, von Chr. Fr. Weiße ins Deutsche übersetzt, F. Bartons Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten (2 Teile, Leipzig, Gräff). 1801 gab Heinsius in seinem „Wegweiser für Volksschullehrer oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung ihres Amtes" (Berlin, Frölich) besondere Vorschriften über Lehrstoff und Disziplin in „höheren Töchterschulen"; er ist, soweit der Verfasser dieses Aufsatzes gefunden hat, der erste, der diese Bezeichnung gebraucht hat, wonach also die landläufige, auf den Geheimrat Wiese zurückgehende Meinung, daß der Name vor den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts nicht vorkomme, zu berichtigen ist. Von ganz besonderem Einfluß wurden Karoline Rudolphis Gemälde weiblicher Erziehung (Heidelberg 1807) und Jean Paul Richters Levana oder Erziehlehre (Braunschweig 1806).

Digitized by Google

Alle diese Schriften, von denen die von Schwarz wohl die tüchtigste, jedenfalls die einflußreichste gewesen ist, haben das Gemeinsame, daß sie nicht nur auf eine größere Fürsorge der öffentlichen Gewalten für die Mädchenerziehung dringen, sondern daß sie auch ganz bestimmte erzieherische und didaktische Grundsätze für den Mädchenunterricht aufstellen und daß sie diese Grundsätze sowohl, wie das schon Fénelon gethan hatte, aus der Bestimmung des Geschlechtes, als auch aus der Eigenart der Mädchen- und Frauennatur ableiten. Dies letztere ist etwas durchaus Neues. Schwarz ist der erste, der, wenn auch nur in dem bescheidenen Maße, wie es damals möglich war, von der Physiologie der Geschlechter ausgeht, um auf die geistigen Unterschiede zu schließen, und der aus einer genauen Beobachtung dieser seine Folgerungen für den Unterricht und die Erziehung zieht. Er setzt die Eigenart der weiblichen Nerventhätigkeit auseinander, er bemerkt die leichtere Erregbarkeit und Eindrucksfähigkeit des Weibes, er betont die von der des Mannes abweichende geistige Aufmerksamkeit der Frau und verlangt ausdrücklich, daß Mädchen pädagogisch und didaktisch anders behandelt werden als die Knaben. Dabei tritt er lebhaft dem Vorurteil entgegen, daß die geistigen Fähigkeiten der Frau schwächer seien als die des Mannes; nur anders seien sie; es entgeht ihm nicht, daß den Frauen manche Zusammenhänge von Dingen und Gedanken intuitiv aufgehen, die der Mann nur durch die ihm eigene Beharrlichkeit des Nachdenkens zu finden im stande ist.

Hinsichtlich des Zweckes des Mädchenunterrichtes steht ihm, wie allen pädagogischen Schriftstellern jener Zeit, lediglich die natürliche Bestimmung des Weibes als Maßstab vor Augen: Gattin und Mutter zu sein. Der Gesichtspunkt, daß der Frau auch um ihrer selbst willen eine höhere Bildung zugänglich sein muß, ist dem 18. Jahrhundert ebenso fremd wie der, daß geistige Bildung auch für sie ein Mittel zu wirtschaftlicher Selbständigkeit sein könnte. Übrigens konnte die letztere Rücksicht nicht wohl in einer Gesellschaft erwartet werden, in der fast alle Frauen aller Stände noch ihrer natürlichen Bestimmung, der Ehe, zugeführt wurden.

Wenden wir uns nach dieser kurzen Kennzeichnung der litterarischen Bewegung zu den thatsächlichen Veranstaltungen auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens in den letzten Jahrzehnten des vorigen und den beiden ersten dieses Jahrhunderts, indem wir einige typische Schulen herausgreifen und an ihnen den Stand des höheren Mädchenschulwesens charakterisieren. In der Zeit bis 1809 sind u. a. in folgenden deutschen Städten öffentliche höhere Mädchenschulen, teils von Privatpersonen, teils von Gesellschaften, gestiftet worden (vergleiche Ziegenbein, Schulschriften): Altenburg, Augsburg, Berlin, Blankenburg a. Harz, Braunschweig, Breslau, Celle, Darmstadt, Dessau, Dresden, Frankfurt a. M., Goslar, Göttingen, Hannover, Heidelberg, Heiligenstadt, Hildesheim, Hirschberg, Leipzig, Lübeck, Magdeburg, Neustrelitz, Nordhausen, Prag, Schnepfenthal, Schweinfurt,

Digitized by Google

Stettin, Würzburg, Zerbst. Sie weisen zwar alle in ihrer pädagogischen und didaktischen Ordnung Unterschiede auf, die auf lokale Einflüsse und auf die Ansichten ihrer Gründer zurückzuführen sind, doch treten diese Unterschiede gegenüber dem Gemeinsamen nicht zu stark hervor. Gemeinsam ist allen, daß sie mit Bewußtsein der Eigenart und den besonderen Bedürfnissen des weiblichen Geschlechtes gerecht zu werden suchen und daß sie alle, wenn auch mehr oder weniger stark, in Wahl und Betrieb der Gegenstände das Vorbild der Knabenschulen zu verlassen streben.

Im Jahre 1767 wurde in Breslau eine höhere Mädchenschule errichtet, der man den Namen „Jungfernschule" gab. So viel ich sehe, ist es die erste Anstalt dieser Art, die aus städtischen Mitteln gegründet und unterhalten wurde. Den Anlaß gab die von dem Minister Schlabrendorf angeordnete Umwandelung des Magdalenengymnasiums in eine Realschule. Der Rektor dieses Gymnasiums, Leuschner, scheint die erste Anregung zur Ausdehnung der Unterrichtsreformen auf das weibliche Geschlecht gegeben zu haben. Er reiste im Auftrag des Magistrats nach Berlin, um die dort von dem Rat Hecker gestiftete „Realschule für Mädchen" kennen zu lernen. Nach dem Muster dieser Schule, die die Mädchen in zwei Abteilungen unterrichtete, ging man in Breslau vor. Dem Züllichauer Konsistorialrat G. S. Steinbart, den man bei Entwerfung des Lehrplans zu Rate zog, schwebte ein größerer Plan (drei Abteilungen) vor, aber aus finanziellen Gründen begnügte man sich mit zweien. Die Gegenstände waren: Religion, Schreiben, Lesen, Rechnen, deutsche und französische Sprache, Erd- und Naturbeschreibung, biblische und Weltgeschichte, weibliche Arbeiten, Zeichnen, Tanzen; etwa zehn Jahre später trat auch Englisch hinzu. Von dem Inhalt der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist uns nichts berichtet, doch zeigt die Thatsache, daß der Unterricht in der oberen Abteilung von Professoren des Magdaleneums erteilt wurde, deutlich, daß man sich nicht mit einem elementaren Unterricht begnügte. Besonderes Gewicht wurde auf das Französische gelegt; die erhaltenen Prüfungsordnungen zeigen, daß am Jahresschluß die „jungen Frauenzimmer" sogar selbstverfertigte französische Gedichte vortrugen („sur une maison consacrée à l'éducation des filles", „sur la pénitence", „ode au roi") und Reden über moralische Themata hielten (1778: „Beate Kurtz zeigt, daß wir sehr oft nach Scheingütern trachten"; „Susanne Kurtz zeigt, nach welchem Gute man eigentlich trachten soll"; die Schülerin Vornatzius aus Breslau „zeigt, daß man sich selbst müsse kennen lernen"). Indessen blühte die Schule aus Gründen, die in der Persönlichkeit der ersten Rektoren und Lehrer zu suchen sind, nicht recht auf, bis endlich seit 1788 durch den Rektor Woltersdorff ein Umschwung herbeigeführt wurde: er fixierte mit dem Publikum, auf das die Schule berechnet war, zugleich den Lehrplan, der dann auf Jahrzehnte hinaus grundlegend blieb. „Man kann," sagte er, „nur drei Klassen des weiblichen Geschlechts annehmen: die höhere des ersten Ranges und des Überflusses, die niedere des eigentlichen Erwerbsstandes und die, welche zwischen

beiden in mancherlei Abstufungen steht. In diesem Betracht bezeichnet die Geistesbildung die Hauptgrenze. Für die zuletzt erwähnte große und ansehnliche Klasse jenes Geschlechts ist nun diese Anstalt errichtet (vgl. R. Dieck, Die Gestaltung der Breslauer Mädchenschulen. Breslau 1892, S. 16 ff.). Der Lehrplan der ersten Klasse war folgender: 3 Stunden Religion, 2 Lesen, 2 Geographie, 2 Beschreibung des Menschen, 1 Geschichte, 2 Naturgeschichte, 1 Briefstil, 1 „Wiederholung", 4 Französisch, 2 Zeichnen, 2 Schreiben, 2 Rechnen; im ganzen 24 Stunden. Es scheint, daß das Alter der Schülerinnen in Breslau ebensowenig wie irgendwo anders im 18. Jahrhundert über das 14. Lebensjahr hinausgegangen sei.

Genauer sind wir über eine andere unter den frühesten höheren Mädchenschulen Deutschlands unterrichtet. Die herzogliche Töchterschule zu Dessau wurde 1786 von dem bedeutenden Reformator des anhaltischen Schulwesens Karl Gottfried Neuendorf gestiftet (s. Wickenhagen a. a. O. und Gesch. der Erz. IV, 2, S. 258). Die Anregung dazu stammt aus den oben erwähnten Gedanken des mit Dessau eng verknüpften Basedow. Diesen entsprechend wird in dem Eröffnungsprogramm Neuendorfs der Schule ein durchaus praktischer Zweck vorgeschrieben: „Die Absicht der Anstalt besteht nicht sowohl darin, dem vornehmen jungen Frauenzimmer eine wissenschaftliche Bildung zu geben, als vielmehr darin, den Töchtern der zahlreichen mittleren Stände einen für das häusliche Leben brauchbaren und gemeinnützigen Unterricht zu erteilen.". „Die Schule besteht aus fünf Klassen, worin für junge Mädchen von etwa fünf bis vierzehn Jahren nach einer gehörigen Abteilung folgende Sachen gelehrt werden: Buchstabenkenntnis nebst Buchstabieren und Leseübungen; Schreiben, sowohl Schön- als Rechtschreiben; Rechnen bis zur Regel de tri; Verfertigung schriftlicher Aufsätze, vornehmlich über hauswirtschaftliche Angelegenheiten, Briefe, Erzählungen u. s. w.; biblische Geschichte und Religionsunterricht nebst den wichtigsten moralischen und häuslichen Grundsätzen zur Führung eines nützlichen und zufriedenen Lebens; Naturgeschichte, besonders eine Kenntnis der vaterländischen Kulturprodukte und deren ökonomischer Benutzung (bei der Naturgeschichte wird unter anderem auch von dem menschlichen Körper, von Gesundheit und Krankheit und von Erhaltung der ersteren und Pflege bei der letzteren gehandelt); einige Kenntnis der Geographie, vorzüglich der vaterländischen; Unterricht in der Vokalmusik; Anweisung zu verschiedenen Handarbeiten eines häuslichen Frauenzimmers, z. B. im Nähen, Stricken, Spinnen, Klöppeln u. dgl. Hierzu kommt endlich der Unterricht in der französischen Sprache, nämlich für diejenigen, die entweder ihres Standes oder ihrer Verbindungen wegen desselben bedürfen und ihn besonders bezahlen wollen. Nach dieser Einrichtung kann also eine Schülerin alles übrige erlernen, das Französische aber weglassen, wenn sie dessen nicht benötigt ist. Bei diesem sämtlichen Unterricht macht man es sich zur Regel, ihn bei jeder Gelegenheit auf wirkliche Fälle des häuslichen Lebens anzuwenden, um ihn dadurch praktisch zu machen." Es folgt dann in der Er-

Digitized by Google

rnungsschrift eine „Beschreibung jeder einzelnen Klasse". In der untersten Klasse eten neben der Erlernung des Lesens und Schreibens „lehrreiche Gespräche lerlei Art" auf, „welche Übungen der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens zur bsicht haben". Die zweite Klasse gehört ganz besonders der Naturgeschichte, an e die Geographie angeschlossen wird. In der ersten Klasse treten als Anhang ı den Religionsunterricht „die bewährtesten sowohl moralischen als häuslichen rundsätze" hinzu. Die Stundenzahl beträgt: Klasse V 12 Lehrstunden und Arbeitsstunden; IV 14 und 6, III 14 und 6, II 12 und 6, I 12 und 6; dabei t das Französische, das für die drei obersten Klassen bestimmt ist, nicht gerechnet, s hat wöchentlich 4 Stunden. Die Richtung auf das Praktische springt sofort is Auge; der Handarbeitsunterricht hat die höchste Stundenzahl. Die Zeitgenossen, ie z. B. von Türk (Beiträge u. s. w., s. o. S. 244), rühmen das als einen roßen Vorzug der Dessauer Schule. Bei einer Umgestaltung des Lehrplans, etwa m Jahre 1794, werden den Handarbeiten sogar 8 (bezw. 7) Stunden eingeräumt. Charakteristisch ist, daß beim deutschen Unterrichte in der I. Klasse — von Litteraturunterricht ist aus naheliegenden Gründen noch keine Rede — auf eigentlich weibiche Lektüre großer Wert gelegt wird („aus dem Magazin für Frauenzimmer" — s. Basedow, Gesch. der Erz. IV, 2, S. 65 — „Gumal und Lina"). Der Sachunterricht (Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte) wurde bei dieser Umgestaltung in den drei unteren Klassen ganz an das „Lesebuch für Bürgerschulen" angeschlossen.

Die Nachrichten über die von 1780—1810 gestifteten Töchterschulen sind spärlich; es wurden wohl Schulberichte ausgegeben, aber in so geringer Anzahl, daß sich bis heute nur wenige erhalten haben. Ein glücklicher Zufall hat dem Verfasser dieser Zeilen die Schulschriften gerade einiger der bedeutendsten und kennzeichnendsten Anstalten zugeführt; die von Blankenburg a. H., Nordhausen und Göttingen. Drei namhafte Pädagogen, die sich das Studium und die Förderung des Mädchenunterrichtes zur besonderen Aufgabe machten, haben sie verfaßt; in Blankenburg gründete der Konsistorialrat Ziegenbein, dessen historische Nachrichten über die Entwickelung der Mädchenerziehung wir oben aufgeführt haben, 1798 die Töchterschule, in Nordhausen wurde sie unter dem Direktorate des Gründers, Gymnasialdirektors Joh. Christian August Heyse 1809, in Göttingen von dem Superintendenten Trefurt 1806 eröffnet.

Heyse hatte schon in seiner früheren Stellung (er war zuerst Hauslehrer, dann Gymnasiallehrer) in Oldenburg eine kleine Mädchenschule gestiftet. In Nordhausen kam ihm das Bedürfnis der gebildeten Stände in größerem Maße entgegen. Die Schule wurde vom Magistrat und auf städtische Kosten errichtet. Das Programm von 1808 entwickelt die Gesichtspunkte, nach denen eine höhere Töchterschule als ein notwendiges Glied des Unterrichtswesens erscheint, und kennzeichnet den Lehrplan. Der öffentliche Unterricht soll jeden privaten überflüssig machen und „sich auf alles erstrecken, was die Tochter zu ihrer dreifachen besonderen Be-

stimmung zur geschickten Haushälterin, würdigen Gattin und Freundin ihres Mannes und zur musterhaften Mutter und Erzieherin zweckmäßig vorbereiten kann. Dem Wesen der Mädchen entsprechend, soll die Anstalt der Familienerziehung ähnlich sein". Gegenstände des Unterrichtes sind: „Christliche Religions- und Pflichtenlehre, die gemeinnützlichsten Kenntnisse des menschlichen Körpers und seiner Gesundheitserhaltung (Anthropologie und Diätetik), der Natur-, Gewerb- und Warenkunde, der Erd- und Weltbeschreibung, der Geschichte und Mythologie (Fabellehre), der praktischen Logik (Vernunftlehre) und Klugheitslehre; ferner richtiges Sprechen, Lesen und Schreiben der deutschen und französischen Sprache; Rechnen, Zeichnen, Singen nach Noten und Tanzen, nebst allen den weiblichen Geschicklichkeiten, welche von der gebildeten Tochter mit Recht verlangt werden können." Mit dem Religionsunterricht, der den Anschauungen der Zeit gemäß besonders auf „aufgeklärte Religionsbegriffe" bringen soll, wird eine „Pflichtenlehre" verbunden, etwa das, was man heute „Bürgerkunde" nennt: die Mädchen sollen mit den Gesetzen und der Verfassung unseres Landes, mit ihren besonderen Verhältnissen als Wirtinnen gegen ihr Gesinde, als Mütter gegen ihre Kinder bekannt gemacht werden. „Sollten sie nicht so von der erhabenen, bey uns Deutschen leider! so seltenen Tugend des Gemeingeistes erwärmt, dereinst als planmäßig gebildete Erzieherinnen im Stande sein, sie wieder so früh als möglich dem jungen Herzen ihrer Kinder einzuprägen, so früh als möglich das heilige Feuer der Vaterlandsliebe in ihrem Busen anzufachen, und ihnen innige Achtung gegen ihre Mitbürger und Ehrfurcht gegen die Gesetze einzuflößen!" Bei dem Unterricht in den Realien ist ein ausgesprochener Nützlichkeitsgesichtspunkt vorherrschend. Als zukünftige „Hauswirtin" soll das Mädchen mit Entstehung, Verarbeitung und Benutzung, Wert und Gehalt der „für Küche und Keller unentbehrlichen Natur- und Kunstprodukte" bekannt gemacht werden. Geschichtliche und geographische Kenntnisse sind auch vorzugsweise darum erforderlich, weil das Mädchen „Gesellschafterin und Freundin, Mutter und Erzieherin" werden soll. Mythologie und Logik sollen das Frauenzimmer davor schützen, sich in der Gesellschaft „beym Lesen oder Betrachten der Werke der Kunst" Blößen zu geben. Doch ist dieser Gesichtspunkt der unmittelbaren Anwendung des Wissens nicht ausschließlich; auch der andere, daß die Beschäftigung mit ernsten und bedeutenden Stoffen die Seele über das Nichtige und Kleinliche erhebe, wird ausdrücklich hervorgehoben. „Sollte nicht ihre regsame Phantasie einen größeren und würdigeren Spielraum bekommen, und die Gefahr, von den Übeln der Mode und Tändeley ergriffen zu werden, in demselben Maße sich verringern, in welchem ihre Seelen für das Sittliche, für das unvergänglich Wahre, Gute und Schöne in jenen Künsten und Wissenschaften empfänglicher werden?" Auch beim Betrieb des Französischen ist die Erfüllung des praktischen Bedürfnisses — Jean Paul behauptete, man triebe diese Sprache nur, „um französische Einquartierung zu fassen"! — nicht das Einzige; ihre Erklärung „hat auch schon, wie das Erlernen

einer jeden fremden Sprache, als Denkübung einen eignen Werth und kann, gehörig gelehrt und geübt, durch richtige Vergleichung mit der Muttersprache sehr viel beytragen, die gründlichere Erlernung dieser zu befördern". Ähnlich bringt Heyse für das Rechnen, mit geflissentlichem Hinweis auf Pestalozzi, darauf, daß es unbeschadet des praktischen Zweckes, doch auch zur Verstandesschulung benutzt werde. Im Deutschen fehlt jedwede Beziehung auf die Litteratur, doch wird großes Gewicht auf reine, alles Provinziellen ledige Aussprache, auf gutes Lesen und auf tüchtigen grammatischen Unterricht gelegt, wie denn an die Grammatik die Hauptbegriffe der Logik angeschlossen werden sollen. Bemerkenswert ist es, daß man schon ein für Töchterschulen besonders verfaßtes Lesebuch (Übungen in der Kunst gut zu lesen. Von G. C. W. Gläser. 2 Teile, 1808) einführen konnte. Besonderes Gewicht legt Heyse darauf, daß durch zweckmäßige Anleitung und Geschmacksbeeinflussung jener kritiklosen Lesesucht der Mädchen und Frauen vorgebeugt werde. Den technischen Fächern wird besondere Sorgfalt gewidmet; im Zeichnen soll, entsprechend den eben damals erschienenen methodischen Gedanken von K. G. Horstig (Briefe über die malerische Perspektive, 1797) und Guts Muths (Bibliothek der pädagogischen Litteratur u. s. w. 1802, März und Juni) mit dem „ewigen Nachzeichnen" gebrochen und das Zeichnen nach der Natur eifrig betrieben werden; die Schülerinnen sollen durch Übung ihrer Selbständigkeit mit Lust und Liebe zum Zeichnen erfüllt werden, damit sie später die Lehrerinnen ihrer Kinder im frühen Alter werden können; der Tanzunterricht soll trotz seines Namens mehr ein Unterricht in „zwanglosem Anstand, Gefälligkeit in Haltung, Gebärden, Gang und Bewegung des Körpers sein" und alles, was den Schülerinnen die Kindlichkeit nehmen könnte, soll fern gehalten werden. Die Auffassung dieses Unterrichtes steht unter dem unmittelbaren Einfluß dessen, was Karoline Rudolphi in ihren Gemälden weiblicher Erziehung (1807) darüber gesagt hatte. Der Handarbeitsunterricht, dem mehr als ein Drittel der ganzen Stundenzahl gewidmet ist, soll alle Zweige des fürs Haus Erforderlichen umfassen; doch liegt es schon in der großen Stundenzahl begründet, daß er nicht in der heutigen Weise erteilt wurde, es soll während der Arbeit vorgelesen oder französische Konversation getrieben werden.

Die Stundenverteilung ist folgende: Klasse I 8 Arbeits- und 24 Unterrichtsstunden: 2 Religion, 2 Naturgeschichte und Anthropologie, 2 Geschichte, 2 Geographie, 6 Deutsch, 6 Französisch, 2 Rechnen, 2 Singen; Klasse II 16 Arbeits- und 14 Unterrichtsstunden: 2 Verstandesübungen, 4 Deutsch, 2 Französisch, 4 Rechnen, 2 Singen. Der Lehrplan wird ausdrücklich als ein provisorischer Entwurf bezeichnet, bei genügender Beteiligung soll noch eine Oberstufe mit anderen Gegenständen, z. B. Technologie und Physik, Astronomie und Mythologie hinzutreten.

Gleichzeitig wurde mit der neueröffneten Schule ein Lehrerinnenseminar (für Lehrerinnen an Volksschulen) errichtet. Es ist nicht ganz klar und geht auch aus den späteren Programmen nicht hervor, wie diese Anstalt gedacht war. Es

heißt in dem Programm von 1808: „Sowie wir in unserem Gymnasium die Einrichtung getroffen haben, daß junge Leute, welche nicht die Universität beziehen, sondern Lehrer auf dem Lande werden wollen, in den unteren Klassen dem Unterricht als Seminaristen beiwohnen können, um sich hier die zu ihrer Vorbereitung nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben: so werden wir auch mit unserer Töchterschule zugleich ein Institut zur Bildung künftiger Lehrerinnen zu verbinden suchen. Es wird daher ein jedes gebildete Frauenzimmer, welches die dazu erforderlichen Eigenschaften des Kopfs, des Herzens und der Sittenbildung besitzt, in dieser Anstalt unentgeltlich Zutritt und Gelegenheit haben, sich zu ihrem künftigen Berufe theoretisch und praktisch vorzubilden."

Aus einigen allgemeinen Bemerkungen Heyses geht hervor, daß er, wie das damals übrigens allgemein betont wird, ganz besonderes Gewicht auf die Mitwirkung der Lehrerinnen bei Unterricht und Erziehung der Mädchen legte. Es ist erklärlich, daß er, wie alle damaligen Mädchenschuldirektoren, über die große Schwierigkeit klagt, geeignete Damen für diese Schulen zu erhalten; von irgend welcher systematischen Vorbildung der Lehrerinnen ist damals nirgends die Rede und es war dem Zufall überlassen, daß sich eine durch inneren Beruf zum Lehramte getriebene und durch eigenes Streben vorgebildete Lehrerin fand. Meistens haben die Damen nur den französischen und den Handarbeitsunterricht; die pädagogische Einwirkung der Frau soll sich aber auch außerhalb der Unterrichtsstunden geltend machen; der ersten Lehrerin legt Heyse die besondere Aufgabe auf, in dem letzten Schuljahre „bey mehrerer Reife des Verstandes die Schülerinnen zu dem Eintritt ins bürgerliche Leben zweckmäßig vorzubereiten und zu dem Ende sie ebenso sehr mit dem gebildeten Tone der guten Gesellschaft, als mit den Gefahren der Verführung bekannt zu machen, ihren Sinn für Unschuld und Natur, für Sittsamkeit und Anstand zu stärken und zu befestigen, sie mit Diskretion auf die Pflichten der Gattin, Hausfrau und Mutter zu führen, und ihnen Arbeitsamkeit und Ordnung als die besten Stützen der weiblichen Tugend ans Herz zu legen."

In den Schulen jener Zeit findet man fast allenthalben eine „erste Lehrerin" oder „Aufseherin", die unmittelbar unter dem Direktor steht. Ihr liegt ein ganz wesentlicher Teil der erzieherischen Arbeit ob und sie erscheint in der That als die Gehilfin des Direktors, in dem Sinne, wie neuerdings wieder die Bestimmungen des preußischen Ministeriums vom Mai 1894 sie wünschen. — Heyse übernahm 1819 das Direktorat einer zu errichtenden Mädchenschule in Magdeburg, starb aber schon 1820. Er ist der Verfasser des Allgemeinen Fremdwörterbuches (Oldenburg 1804).

Ähnliche Formen und Ziele weist die 1806 von dem Superintendenten Trefurt in Göttingen eingerichtete öffentliche „Universitätstöchterschule" auf. Aus der „Historischen Nachricht" geht hervor, daß Trefurt die stark angeschwollene Litteratur über Mädchenunterricht und weibliche Bildung genau verfolgt hatte und bis auf das kleinste Flugblatt hinab kannte. Seine Maßnahmen entsprechen etwa

Digitized by Google

einem aus den vielfachen Vorschlägen gezogenen Durchschnitt. Die Gründung der Schule geschah auf den dringenden Wunsch der besseren Stände der Stadt, die das Bedürfnis nach einer weitergehenden Bildung ihrer Töchter schon lange empfunden hatten. Die Gegenstände sind etwa dieselben wie in Nordhausen; etwas stärker als dort treten die auf gute Aussprache und geschicktes „Rezitieren“ von Gedichten gerichteten muttersprachlichen Übungen hervor; daher wird der deutsche Unterricht als „praktischer Leseunterricht“ bezeichnet. Die Realien, die bei Heyse gesondert aufgeführt werden, faßt Trefurt unter „Gemeinnützige Kenntnisse“ (4 Stunden wöchentlich) zusammen, unter denen wir zugleich das mitzuverstehen haben, was Heyse unter „Verstandesübungen“ aufführt: belehrende Gespräche, für die z. B. Bücher zu Grunde gelegt wurden, wie K. Fr. Thiemes erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand (Leipzig 1776), Müllers Materialien zu unmittelbaren Verstandesübungen in Volksschulen, F. Junckers Handbuch gemeinnütziger Kenntnisse für Volksschulen (3 Teile, 1787—1793).

Eine der meistgenannten Anstalten jener Zeit war die Industrie-Töchterschule zu Blankenburg, die unter der Direktion von Ziegenbein stand; er darf als der gründlichste Kenner der historischen Entwickelung und des damaligen Standes des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland bezeichnet werden und hat in ausgedehnter schriftstellerischer Thätigkeit auch mehrere Schulbücher für Mädchenschulen verfaßt (gest. 1824). Er hatte das Glück, daß die braunschweigische Regierung und die Stadtverwaltung ihm mit großer Freigebigkeit und thätigem Interesse entgegenkamen. Die Schule bestand — woraus sich auch der Name erklärt — aus zwei Anstalten, der „Unterrichtsanstalt“ und der „Arbeitsschule“. In letzterer wurden alle weiblichen Handarbeiten, vom Spinnen des Flachses bis zum Sticken von Landschaften und Blumenstücken geübt; auch „Pfeifenschnüre, Uhrbänder und Pfeifentrobbel“ wurden gefertigt und Ziegenbein zeichnet die ganze Menge der Gegenstände, die in jedem Semester fertig wurden, mit Gewissenhaftigkeit und Stolz in den Jahresberichten auf. Der wissenschaftliche Unterricht weicht hinsichtlich seiner Ausdehnung und Begrenzung kaum von dem der obengenannten Schulen ab; Ziegenbein begründet jedoch alle Maßnahmen mit allgemeinen Erörterungen und Hinweisen auf pädagogische Schriftsteller, wobei Pestalozzi und Jean Paul Richter an erster Stelle stehen. Neu sind die Anfänge eines Unterrichts in der deutschen Litteratur. Außerdem werden in Blankenburg die schriftlichen Übungen der ältesten Schülerinnen nicht auf Aufsätze und Briefe aus dem „bürgerlichen Leben“ beschränkt, sondern auch Anleitung zur Führung von Tagebüchern gegeben, wozu eine Stelle aus Jean Paul Richters Levana II, 94 angezogen wird. Der Religionsunterricht trägt ein positiveres Gepräge als bei Heyse; die allgemeine Moral- und Bürgerlehre fehlt zwar nicht, doch ist dem Katechismus und der Bibellektüre größerer Raum gewährt, auch Kirchengeschichte wird in bescheidenem Maße getrieben. In der Geschichte wird das Hauptgewicht auf Biographien „wahrhaft

edler Männer, Weiber und Mütter" gelegt und der Lehrer wird auf Christoph Meiners' Geschichte des weiblichen Geschlechts (4 Bde. Hannover 1798 ff.), auf K. Fr. Pockels' Mann und Weib (Versuch einer Charakteristik des weiblichen Geschlechts, 7 Bde., 1797 ff., und Der Mann, ein anthropologisches Charaktergemälde seines Geschlechts, 4 Bde., 1805 ff.) und ähnliche Bücher verwiesen. Beim Unterricht im Französischen — das Englische fehlt ganz — wird sofort mit Sprechübungen im Anschluß an Anschauungsbilder (Basedows Kupfertafeln, Fr. J. Bertuchs Bilderbuch für Kinder, seit 1790) begonnen; Ziegenbein weist an anderer Stelle ausdrücklich darauf hin, daß diese Methode gerade der Mädchennatur am meisten entspreche. Schärfer als bei Heyse und Tresurt wird neben dem moralisch-religiösen der ästhetische Gesichtspunkt für die Mädchenerziehung betont: „in einer besonderen Stunde werden den Töchtern der ersten Klasse, zur Bildung und Belebung des ästhetischen Gefühles, die auserlesensten Fabeln, Erzählungen, Lieder u. s. w. der vaterländischen Dichter von dem Verfasser dieser Nachricht erklärt, und aus der Mythologie wird dabei gelegentlich so viel mitgenommen, als zum Verstehen der vorzüglichsten deutschen Dichter und Dichterinnen nützlich sein kann" (S. 86). An einer anderen Stelle nennt er die Erweckung „moralischer, religiöser und ästhetischer Gefühle" geradezu „das Eine, welches in Töchterschulen am meisten notthut".

Auch unter den Frauen finden sich bedeutende Schulvorsteherinnen. Wir thaten schon der Schrift der Frau Karoline Rudolphi Erwähnung, die in Heidelberg eine vielbesuchte Privatschule nach ganz ähnlichen Grundsätzen eröffnete (o. S. 57). An weitem Blick und pädagogischem Geschick ist ihr überlegen Betty Gleim, die bedeutendste aller deutschen Frauen, die sich bis zur Mitte unseres Jahrhunderts mit dem Mädchenschulwesen beschäftigt haben. Sie gründete 1806 in Bremen eine höhere Mädchenschule, die ein durchaus eigenartiges Gepräge trägt. Zum erstenmal begegnet uns hier der Versuch, die deutsche Sprache und Litteratur ihrer hohen Bedeutung entsprechend in die Schule einzuführen. Auf der Oberstufe, die entgegen der allgemeinen Übung jener Zeit bis zum sechzehnten Lebensjahre führt, werden zwei besondere der „Lektüre klassischer Schriftsteller" gewidmete Lehrstunden angesetzt, auf der Mittelstufe finden sich vier deutsche Stunden, auf der Unterstufe deren sogar sechs. Betty Gleim übte als Lehrerin und Leiterin mit dem sicheren Instinkte feinen pädagogischen Gefühles den Grundsatz der Konzentration und setzte der Neigung jener Zeit zu einem Vielerlei der Kenntnisse die Überzeugung entgegen, daß die Vertiefung in den Gegenstand das pädagogisch Wirksamere sei. „Bei jedem Punkte des Unterrichts muß so lange verweilt werden, bis dieser ganz gefaßt, von allen Seiten erkannt und so der Eindruck desselben unauslöschlich gemacht ist." Mit einem Hinweis auf Pestalozzi tritt sie dafür ein, daß nicht die Aneignung des Wissensstoffes die Hauptaufgabe des Unterrichtes sei — so sehr sie dieses Wissen selbst für den weiblichen Beruf schätzt —, sondern daß diese in

der Entwickelung der geistigen Kräfte bestehe. „Das Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen, muß der Mittelpunkt des Unterrichtes sein." Eine besondere Aufgabe des Mädchenunterrichtes sieht sie in der Ausbildung des ästhetischen Gefühles; ihr dient der Zeichenunterricht und auch der Handarbeitsunterricht, dessen rein praktische Zwecke sie darum durchaus nicht unterschätzt, muß zur Entwickelung ästhetischer Anschauungen mithelfen. Ganz besonders aber wird, unter demselben Gesichtspunkt, auf die Lektüre der klassischen Dichter Wert gelegt; das Lesebuch, das sie verfaßte (I. Teil 1807, II. Teil 1810) zeichnet sich durch geschmackvolle Auswahl und durch eine in jener Zeit ganz ungewohnte Berücksichtigung der Klassiker aus: es bringt schon Dichtungen von Goethe (Erlkönig, Veilchen, Der Fischer, Das Göttliche, An die Cikade, Kophtisches Lied, Auf dem See, Der Sänger), und von Schiller (Worte des Glaubens, Bürgschaft, Spaziergang), und auch Herder ist reichlicher vertreten als in den anderen Lesebüchern der Zeit. Die Verfasserin tritt mit vollem Bewußtsein dem flachen Moralisieren entgegen, dem zuliebe die Philanthropinisten manches Schöne verdorben hatten.

Betty Gleim hat ihre Ansichten über die Mädchenerziehung in ihrem Hauptwerke zusammengefaßt „Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts" (1810). Ihr Biograph nennt dieses leider heute fast vergessene Buch „das verständigste und gediegenste Werk, das je von der Hand einer Frau über die Bildung ihres Geschlechtes geschrieben worden ist". Betty Gleim vertritt hinsichtlich des Zwecks der Mädchenerziehung — worauf es für uns besonders ankommt — den Grundsatz, daß die Frau für das Haus erzogen werden muß; aber sie faßt ihn weiter als die anderen pädagogischen Schriftsteller; sie berücksichtigt, daß nicht allen Frauen vergönnt ist, Hausfrau und Mutter zu werden; die Erziehung muß darum so gestaltet werden, daß sie auch für andere Berufe vorbereitet. Die Art dieser Berufe aber ist dadurch gegeben, daß sie stets der Hauptaufgabe der Frau, der häuslichen (nützlichen und ästhetischen) Thätigkeit verwandt sein sollen: Erzieherin, Lehrerin, Krankenpflegerin, Haushälterin mag die Frau werden, oder aber ausübende Künstlerin (Musik, Malerei). Für alle Berufe aber verlangt die welterfahrene Verfasserin gründliche, fachmäßige Ausbildung in besonderen Anstalten. Sie setzt an den Schluß ihres Werkes eine Zusammenstellung der Anstalten, die sie für besonders notwendig hält: „Erstlich: Seminarien für Frauenzimmer, damit wir Lehrerinnen bekommen, denn Weiber werden aus mehreren Gründen am besten durch Weiber unterrichtet und gebildet. Jedoch stehe in ihnen nicht die Anfüllung mit fragmentarischen Kenntnissen und die Übung in einer bodenlosen Katechetik oben an, sondern die Bildung der Kraft und Kunst. Nicht der Realismus herrsche in ihnen, sondern der Humanismus. Was soll uns die tote Masse des Wissens? Sie vergeht. — Zweitens: Anstalten zur Bildung von Kinderwärterinnen. — Drittens: Kinderverpflegungsanstalten, in die Handwerker und Taglöhner morgens vor der Arbeit die Kinder bringen und in denen diese gepflegt und beschäftigt werden,

Google

bis die Eltern sie abholen. — Viertens: Gute Elementarschulen, in denen alle Kräfte methodisch angeregt werden. — Fünftens: Zweckmäßig eingerichtete Mädchenschulen. — Sechstens: Industrieschulen für die ärmste Menschenklasse."

Auch in der deutschen Schweiz tauchten in den siebziger Jahren ganz unabhängig von den deutschen Bestrebungen die ersten Pläne zur Gründung höherer Mädchenschulen auf. Bahnbrechend ist dafür die Wirksamkeit Leonhard Usteris in Zürich geworden (s. o. S. 242). Auf langen Reisen in Italien und Frankreich gebildet, mit Winckelmann und Rousseau in persönlichem Verkehr stehend hatte er die Gedanken der Aufklärung auf sich wirken lassen und war von dem philanthropinisch-pädagogischen Geiste stark ergriffen worden. Er suchte, nach Zürich zurückgekehrt und in verschiedenen Schul- und Verwaltungsämtern seiner Vaterstadt beschäftigt, mit rühmenswerter Beharrlichkeit das von Breitinger und anderen begonnene Werk der Umgestaltung des Züricher Schulwesens zu vollenden, was im Jahre 1773 erfolgte. Die Grundzüge dieser Reformen findet man in dem von ihm im Auftrage des engeren Schulrates verfaßten Memorandum „Nachricht von den neuen Schulanstalten" (Zürich 1773).

Diese Neugestaltung bezog sich indessen bloß auf die Knabenschulen. Noch im selben Jahre, in dem jenes Memorandum erschien, richtete Usteri an die Bürger von Zürich eine fünfzehn Seiten lange Denkschrift „Vorschlag zu einem öffentlichen Unterricht für Töchter" (Juli 1773). Man darf in dieser Broschüre den Keim des höheren Mädchenschulwesens der deutschen Schweiz erblicken. Nachdem die „teuren Landesväter" für die öffentliche Erziehung der Knaben so vortrefflich gesorgt hätten, möchte nun auch in ebenso vortrefflicher Weise für die Erziehung der Mädchen gesorgt werden. Diese Druckschrift findet eine weitere Ausführung in einer handschriftlichen, von Vetter (s. o.) wieder entdeckten Eingabe an den Bürgermeister Heidegger: „Näherer Entwurf der zu veranstaltenden Schule für die Töchter". In dieser Eingabe wird u. a. bestimmt, daß „Töchter, die in diese Schule aufgenohmen werden wollen, ohngefehr 12 Jahr alt seyn und dasjenige wohl gelernt haben müssen, was man in den Hausschulen und derselben Nebenstunden lernen soll: Neben dem nämlich was auswendig gelernt wird, fertig lesen und buchstabieren und nach Vorschriften leserlich schreiben und Zahlen machen; als ohne welches sie des Unterrichtes, der hier gegeben werden soll, nicht fähig wären". So baut sich die Töchterschule auf der Elementarschule auf. Freilich sind darum die Ziele gegenüber dem heutigen Sekundärunterricht noch äußerst geringfügig: von den 12 wöchentlichen Stunden gehören 4 dem Lesen, 4 dem Schreiben und 4 dem Rechnen; das Lesen steht im Mittelpunkte, es soll der allgemeinen Geistesbildung, dem „Nachdenken" dienen, das Schreiben soll zu gleicher Zeit die Kenntnis der im bürgerlichen Leben vorkommenden Schriftstücke, „als Conten, Quittungen, Briefe u. dergl." dienen. Auch das Rechnen erhält eine praktische Richtung auf das von Usteri als hauptsächliches hingestellte Ziel: Vorbildung für das

Hauswesen. Der Rat genehmigte den Plan nach kurzer Beratung in einem sehr beifälligen Schreiben vom 5. März 1774. Am 22. April wurde die Töchterschule[1] zu Zürich eröffnet. Die Mittel waren durch freiwillige Beisteuer wohlhabender Bürger reichlich beschafft; besonderes Interesse nahm auch Bodmer an der neuen Schule; er vermachte ihr in seinem Testamente sein Haus (1786). Im Jahr 1789 stand die Schule ökonomisch ganz selbständig da; ihr überraschendes Aufblühen verdankte sie dem glücklichen Griff, den man mit der Wahl der Lehrerin gethan hatte: übereinstimmend wird Susanna Goßweiler (1740 bis 1794) als eine Dame von außerordentlicher Befähigung, tiefer Menschenkenntnis und glücklichstem Takte bezeichnet (vgl. Vetter S. 13 bis 33).

Der Lehrplan der Anstalt entwickelte sich langsam weiter, noch 1794 umfaßt er nur die drei oben genannten Gegenstände; dann wird er zu Ende der neunziger Jahre des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts durch Religion, Grammatik, Singen, Zeichnen, Geographie und Naturgeschichte erweitert. Die weitere Entwickelung ist im Grunde der der deutschen Mädchenschulen parallel.

Wir kehren zu den Berichten der deutschen Schulen zurück. Aus allen gewinnt man den Eindruck, daß die Gründer stets der besonderen Bedürfnisse des Geschlechtes eingedenk waren und daß sie das zu übermittelnde Wissen sorgfältig auswählten und begrenzten. Wie diese Berichte ferner deutlich ergeben, erwuchsen die Schulgründungen durchaus dem Bedürfnis des gebildeten Bürgertums; daher sprach sich auch fast allenthalben die öffentliche Meinung beifällig aus. So finden sich günstige Urteile über Heyses und anderer Veranstaltungen in der Jenaer und Leipziger Litteraturzeitung, in der Nationalzeitung, in K. Chr. J. Zerrenners „Neuem Schulfreund" (seit 1812) und zahlreichen anderen Blättern. Aber es fehlte auch nicht an abfälligen Meinungen, wie sie jedem Neuen zu begegnen pflegen. Was man gegen die höheren Töchterschulen damals einwandte, ist im Grunde nichts anderes, als was man bis auf unsere Zeit gegen sie vorbringen hört; es kämpfen eben noch bis heute zwei entgegengesetzte Meinungen über die Bestimmung des weiblichen Geschlechtes. Die eine will das Weib an dem geistigen Fortschritt der Nation teilnehmen lassen und glaubt, daß eine sorgsame Ausbildung seiner geistigen Fähigkeiten auch seinem Charakter und dadurch der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft zu gute kommt; die andere will es in der Sphäre im Grunde doch niederer hauswirtschaftlicher Verrichtungen festhalten und nur eine körperliche und gemütliche, nicht eine geistige Einwirkung der Gattin und Mutter auf Mann und Kinder zulassen; man meint, daß eine höhere geistige Ausbildung der Frau ohne weiteres jenem körperlichen und gemütlichen Einfluß schädlich werden würde. Mit ganz unverblümter Deutlichkeit wurde z. B. diese letztere Meinung Heyse gegenüber von

[1] Vetter behauptet, der Name „höhere" Töchterschule stamme von Usteri und habe sich von der Schweiz aus nach Deutschland verbreitet; ich finde indes in den angeführten Schriftstücken und Titeln nur die Bezeichnung Töchterschule. S. o. S. 244.

„Bernhard dem Fünfziger“ (Pseudonym für B. Chr. Kümmel) ausgesprochen; er leugnete, daß „die heutigen Töchterschulen dazu geeignet seien, die Würde des Weibes zu entwickeln, dasselbe seiner Bestimmung näher zu führen, einem geschäftigen Manne sein Leben angenehm zu machen“, und kommt, nach einer mehr rhetorischen als sachlichen Kritik der Unterrichtsfächer und -methoden zu dem Resultat: „öffentliche Töchterschulen tilgen den Sinn für alles Häusliche“. Heyse widmete diesem Angriff im Programm von 1810 eine besondere Widerlegung, deren Weitläufigkeit durch die Neuheit der Mädchenschulangelegenheit genügend erklärt wird. Seine Argumente sind durchaus schlagend, es sind dieselben, mit denen man in allen folgenden Jahrzehnten derartige Angriffe abgewehrt hat: es ist nötig, daß das Mädchen einen tüchtigen Unterricht empfange, damit sie eben jenen geistigen Einfluß in ihrem natürlichen Wirkungskreise, der Familie, ausüben kann; diesen Einfluß übt sie aber nicht nur vermöge der Kenntnisse aus, die der Unterricht ihr übermittelt, sondern auch vermöge des durch ihn entwickelten sittlichen Charakters; ihr Sinn wird durch die ernsthafte Beschäftigung mit ernsthaften Dingen von dem Tand und Flitter, von „Vorstadt- und Klatschgeschichten“ abgelenkt, und so wird sie auch dem kommenden Geschlechte ernstere Antriebe geben können. Es sind, angewandt auf den gebildeten Bürgerstand, dieselben Gedanken, die Pestalozzi vor kurzem für die ärmeren Klassen gepredigt hatte; sie lagen in der Zeit, sie waren ein Ausfluß der veränderten gesellschaftlichen und sittlichen Anschauungen; sie klingen überall an und finden einen bezeichnenden Ausdruck in Napoleons bekanntem Worte an Madame de Campan, sie solle ihm „Mütter geben“.

Mehr Angriffspunkte als die Lehrziele der neuen Schulen mochten hie und da die angewandten Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bieten. Freilich die von uns angeführten Schulen nahmen und übten mit gewissenhafter Überlegung das Beste, was die Zeit bot; man findet allenthalben in ihnen den Einfluß der Pestalozzischen Gedanken wirksam; Heyse, Tresurt, Ziegenbein und viele andere, denen es Ernst war mit ihrer Sache, bringen stets im Unterricht auf lebendige Wechselwirkung von Lehrer und Schülerin, auf den Betrieb der Sache um der Sache willen, und was Schwarz in seinem obengenannten Buche mit feinem Sinn und sachlicher Begründung als Grundsätze aufgestellt hatte, das wurde bei ihnen innerhalb der Grenzen des verfügbaren Lehrermaterials gewissenhaft ausgeführt. Wie sorgfältig man die Entwickelung einer gesunden und die Schülerinnen fesselnden Methode betrieb, zeigt z. B. die bei Tresurt (a. a. O. S. 80) abgedruckte Lehrprobe. Auch in erzieherischer Hinsicht hielten sich die besseren Direktoren streng in den durch das Wesen der Mädchenschule gezogenen Grenzen und Formen; so findet sich schon bei manchen eine scharf geäußerte Abneigung gegen jede öffentliche Schaustellung der Schule, sogar gegen die öffentlichen Prüfungen; auch von der Verwendung der Ämulation hielten sie sich fern.

Es gab indessen doch auch manche Schulen, deren Direktoren entweder die

richtige Einsicht in die Erforderniſſe und Bedürfniſſe der Mädchenſchulen oder aber die **Kraft** fehlte, den Launen und falſchen Anforderungen des Publikums zu widerſtehen. An der höheren Mädchenſchule zu **Zerbſt**, von der mir die Programme von 1806, 1808 und 1809 vorgelegen haben, war das von den Philanthropiniſten geförderte, aus Frankreich ſtammende, auch von **Henſel** (ſ. o. S. 242) befürwortete **Prämienweſen** ſehr ausgebildet; die Zenſuren wurden in zwei Graden gegeben; Fleiß, Ordnung, Aufmerkſamkeit berechtigten zum zweiten Grade, „pünktlicher Gehorſam, Beſcheidenheit, Nachgiebigkeit, Gefälligkeit, Selbſtbeherrſchung" zum erſten Grad. Die mit dem erſten Grad abgehenden Schülerinnen erhielten eine weiße, die mit dem zweiten eine rote Roſe! Der Direktor **R. F. Hausmann** legte auf dieſe Ehrenzeichen ſo großes Gewicht, daß er, ſelbſt als die Eltern ihr Mißfallen über die Einrichtung offen ausdrückten, einen Weg fand, ſie beizubehalten; er verteilte ſie nicht mehr öffentlich beim Entlaſſungsaktus, ſondern ſandte ſie den Abgegangenen ins Haus nach. In den „Nachrichten, meine Schule betreffend", berichtet Profeſſor **Hartung**, der im Jahre 1787 in **Berlin** die erſte höhere Töchterſchule geſtiftet hatte, von den Preisverleihungen: „1. Demoiſelle Doris Lieber aus Berlin. Sie erhielt bei ihrem Abgange das erſte Ehrenzeichen der Schule, die weiße Roſe, mit allen Stimmen ihrer Lehrer, ihrer Lehrerinnen und ihrer Mitſchülerinnen. 2. Demoiſelle Henriette Vieweg aus Berlin. Auch ſie erhielt bei ihrem Abgehen das erſte Ehrenzeichen der Schule, die weiße Roſe mit zwei Drittel Stimmen ihrer Lehrer und Lehrerinnen und mit 24 Stimmen ihrer Mitſchülerinnen. 3. Fräulein Henriette von Pelkowski aus Berlin. Sie erhielt das zweite Ehrenzeichen der Schule, die rote Roſe," u. ſ. w. „Da dieſe Ehrenzeichen nur den Würdigen zuerkannt werden und ſchwer zu erringen ſind: ſo haben ſie auch einen hohen Wert und reizen zum Fleiß, zur Ordnung, zur Pünktlichkeit und fördern gute Sitten. Mit jenen mühſam erworbenen einfachen Roſen geſchmückt, erſcheinen nicht nur meine dermaligen, ſondern auch meine ehemaligen Schülerinnen bei allen Schulfeierlichkeiten. Mehrere ſetzen einen ſo großen Wert darauf, daß ſie mit denſelben geziert vor den Traualtar treten. Noch neuerdings benutzte ein achtungswürdiger hieſiger geiſtlicher Rat dieſen Umſtand in ſeiner Traurede und wirkte dadurch nicht nur wohlthätig auf die Braut und deren gegenwärtige, ehemalige Mitſchülerinnen, ſondern auch auf die Schule. So ſollten, müßten und könnten Prediger und Schulmänner ſich überall die Hand bieten: denn ſie arbeiten ja beiderſeits im Weinberge des Herrn!" Man geht wohl nicht fehl, wenn man hier den Einfluß franzöſiſcher Einrichtungen, beſonders der Inſtitute wieder erkennt, die ſich nach dem Vorbilde der Erziehungsanſtalten der **Madame de Campan** entwickelten (vgl. Wychgram, Das weibliche Unterrichtsweſen in Frankreich. Leipzig 1886. S. 52 ff.). Indeſſen iſt, wie geſagt, dieſe übertriebene Anwendung der Ämulation doch in Deutſchland nicht ſehr verbreitet geweſen; ſie fand in den Elternkreiſen ſelbſt Widerſpruch und beſchränkte ſich mehr und mehr auf kleine Privatſchulen,

Digitized by Google

als in größerer Zahl bedeutendere und selbständige Männer an die Spitze der öffentlichen oder halböffentlichen Schulen traten.

Was das Lehrpersonal in den um die Wende des Jahrhunderts entstandenen Schulen angeht, so läßt sich von grundsätzlichen Anforderungen an ihre Vorbildung natürlich nicht sprechen. Regel ist, wie wir schon erwähnten, gewesen, daß eine erste Lehrerin sich mit dem Direktor in die pädagogische Leitung der Anstalt teilte, während die didaktische dem Direktor allein oblag. Doch wird vielfach über die große Schwierigkeit geklagt, geeignete „Frauenzimmer" zu finden. Die wissenschaftliche Bildung der Lehrerin war im allgemeinen gering; selbst die „erste Lehrerin" hat fast niemals wissenschaftliche Stunden in den Oberklassen, abgesehen von der geborenen Französin, die man zu Sprechübungen verwendete. In den unteren Klassen beschäftigte man vorwiegend neben den (selteneren) Lehrerinnen Volksschullehrer, in den oberen Klassen in der Religion meist Geistliche — die Direktoren waren fast durchweg, wie auch an den Gymnasien, theologisch gebildet —, in den anderen Fächern Lehrer von den höheren Knabenschulen des Ortes. Indessen finden sich hie und da auch akademisch gebildete Lehrer mit auskömmlichem Gehalt ganz an der Mädchenschule angestellt.

Was die Bevölkerungsklassen angeht, denen diese Schulen dienten, so machte der gebildete Mittelstand fast ausschließlich die Klientel aus. Der Adel hielt an dem Pensionatswesen fest oder schickte seine Kinder in die adeligen Internatsschulen, deren Einrichtung zu verschieden war, als daß wir etwas Typisches über sie sagen könnten.

Es geht also aus den gekennzeichneten Veranstaltungen hervor, daß man in den letzten Jahrzehnten des 18. und im Anfange des 19. Jahrhunderts an vielen Orten in Deutschland Mädchenschulen stiftete, die sowohl nach ihren Lehrzielen (im Vergleich zu denen der gewöhnlichen Schulen) als auch nach ihrer Bevölkerung als höhere bezeichnet werden müssen; es kennzeichnet diese Schulen, daß sie allen besonderen didaktischen und pädagogischen Erfordernissen des Mädchenunterrichtes mit Bewußtsein Rechnung tragen und daß ihnen als Ziel ihrer Thätigkeit die Heranbildung selbständig denkender, wirtschaftlich tüchtiger Hausfrauen und Mütter vorschwebt. Mit diesem letzteren Ziele hängt eine gewisse Nützlichkeitstendenz in der Auswahl und Behandlung der Gegenstände zusammen (ungemein starke Betonung des Handarbeitsunterrichtes, Warenkunde, Abfassung von Geschäftsbriefen u. s. w.), während die ästhetische Seite der Mädchenbildung, die heute im Vordergrunde steht, noch wenig entwickelt ist, entsprechend dem damals erst sich vollziehenden Eindringen unserer klassischen Dichtung in das Volksbewußtsein. Jedenfalls aber prägt sich in der Einrichtung und dem Betrieb der Schulen sowohl als in der sehr reichhaltigen Mädchenschullitteratur jener Zeit das Bestreben aus, dem Mädchenunterricht seine eigenen, besonderen Wege zu finden und zu zeigen.

Mit den schlimmen Jahren und den Befreiungskriegen tritt — zunächst

für Preußen und das nördliche, dann für ganz Deutschland — ein neues Moment in die Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens. Man erkennt, wie auf den übrigen Gebieten, so auch hier, daß alles darauf ankommt, die vaterländische Gesinnung zu wecken; und die schweren Erfahrungen hatten gelehrt, daß diese erst erwachsen kann auf dem Boden einer intensiveren ethisch-religiösen Kultur und einer auf ernste Selbstprüfung gerichteten Erziehung. Diese allgemeine Überzeugung, die durch Männer wie Fichte und Schleiermacher begründet und mit der Wärme eines ergriffenen Herzens vorgetragen wurde, bewirkt eine Erneuerung des gesamten Erziehungswesens. Jetzt erst tritt bekanntlich der Einfluß Pestalozzis in sein Recht; und wie er sich immer und immer wieder zu den Müttern wandte, so bringt mehr und mehr die schon im 18. Jahrhundert gepflegte Überzeugung, daß unendlich viel von der Bildung der Frauen abhängt, in die breiten Massen der gebildeten Stände. Dazu kam, daß gerade eine Frau, die Königin Luise, dem Volke gezeigt hatte, welcher Fassung und welches ermutigenden Beispiels in den Tagen des Unglücks eine Frau fähig ist. Die Königin selbst besaß eine wenn auch nicht umfassende, so doch über das gewöhnliche Maß hinausgehende litterarische Bildung; ursprüngliche Geistesrichtung und schwere Lebenserfahrungen führten sie dazu, das Leben mit heiligem Ernste anzusehen, und in ihrer geistigen Beschäftigung wandte sie sich mit Vorliebe den Schriftstellern zu, die diesem Ernste entgegenkamen. Sie war es, die, wenn auch vergeblich, die Berufung Schillers nach Berlin betrieb und die ihrer Verehrung für den großen Dichter in persönlicher Unterredung mit ihm Ausdruck lieh. In den Tagen der Flucht nach Königsberg erhob sich die tiefgebeugte Frau an der Lektüre von Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 529). Unmittelbar zwar hat die Königin keinen Einfluß auf die Erziehung des weiblichen Geschlechtes ausgeübt, aber der mittelbare Einfluß war um so größer.

Für den Fortschritt des Mädchenschulwesens war ferner noch ein Umstand, der auch mit dem nationalen Unglück zusammenhing, von großer Bedeutung: die Reform der Städteverwaltung. Indem man den Städten ein lange nicht gekanntes Maß von Selbständigkeit gewährte, gab man auch dem auf die Pflege der idealen Seite des Lebens gerichteten Bürgersinn freie Bahn. Nachdem erst die schweren Wunden, die die langen Kriege dem Wohlstande der Gemeinden geschlagen hatten, geheilt waren, begann man mit immer zahlreicheren Gründungen höherer Mädchenschulen. Und dem nördlichen Deutschland, das in dieser Hinsicht durchaus vorbildlich war, folgten allmählich die mittel- und süddeutschen Städte nach.

Auch in der Litteratur wurde den Aufgaben der weiblichen Bildung fortwährend nachgegangen. Es erschienen in der Zeit der französischen Herrschaft, der Befreiungskriege und in den darauffolgenden Jahren eine Menge von Schriften, die nach den veränderten Zeitverhältnissen neue Wege suchten und angaben. Ihre Zahl ist so groß und der Einfluß der meisten so beschränkt und vorübergehend


Digitized by Google

gewesen, daß wir darauf verzichten müssen, sie hier alle anzugeben; wir verweisen vielmehr auf die treffliche Zusammenstellung bei Krusche.[1] Sie haben, soweit sie überhaupt eine höhere Bildung des weiblichen Geschlechtes befürworten, das gemein, daß sie auf eine ernstere religiöse Erziehung dringen; man fühlt den Rückschlag gegen die rationalistischen Anschauungen, die in den meisten vor 1809 gegründeten Schulen vorherrschten. Und Hand in Hand mit dem Verlangen nach positiverer religiöser geht das nach patriotischer Erziehung. Mit flammenden Worten preisen Arndt und Jahn die große Sendung der Frau; eindringlich mahnt Betty Gleim, daß zur Erfüllung dieser hohen Sendung nur eine ihrer hohen Aufgaben vollbewußte Erziehung führen kann; sie wollte ein starkmütiges Frauengeschlecht, wie sie selbst 1813 sich mit völliger Geringschätzung persönlicher Gefahr als eine solche starkmütige Frau erwies (vgl. Kippenberg S. 107).

In dem Lehrplan der schon bestehenden Schulen wie derer, die neu gegründet wurden, zeigt sich der Einfluß dieser Strömungen (vgl. z. B. Bachmann, Die Königliche Elisabethschule zu Berlin. Berlin 1893. S. 5 ff. und Beilage I); konfessioneller Religionsunterricht tritt an die Stelle der Moral- und Bürgerlehre; der Geschichtsunterricht wird selbständiger, erhält größere Stundenzahl und eine ausgesprochen patriotische Tendenz; man beginnt, gegen den weltbürgerlichen Geist der Philanthropinisten und Nationalisten auch in der höheren Mädchenschule Front zu machen; die deutsche Litteratur, die besten Werke unserer Klassiker halten ihren Einzug in die Schulstuben.

Die Gründung der Mädchenschulen blieb trotz dieser wachsenden Überzeugung von ihrer Wichtigkeit fast ganz den städtischen Gemeinwesen überlassen. Der Staat that sehr wenig. In Preußen erhielt 1827 die „Königliche Mädchenschule“ zu Berlin ein neues Schulhaus und im selben Jahre übernahm die Kronprinzessin, nachmalige Königin Elisabeth, das Protektorat über diese Anstalt. Auch der „Neuen Töchterschule“ auf der Friedrichsstadt (gegründet 1832), der nachmaligen Augustaschule, wurde einige Fürsorge zu teil. Im Jahre 1818 stiftete Königin Katharina von Württemberg in Stuttgart das Katharinenstift, halb Internat und halb Externat, das aus der königlichen Schatulle Zuschuß erhielt. Insgesamt wurden, nach der Berechnung von Nöldeke (S. 4) bis 1820 22, von 1821—1840 34 öffentliche höhere Mädchenschulen in Deutschland gestiftet (1841—1860: 67, 1861—1872: 62, 1873—1880: 71, 1881—1887: 22).

Die Organisation und der Lehrplan dieser Anstalten zeigen die buntesten Verschiedenheiten, die auch nur einigermaßen genau aufzuführen keinen Zweck haben würde. Der Staat griff nirgends in Deutschland durch allgemeine Anordnungen ein, sondern überließ den städtischen Schulkommissionen, den Direktoren und Lehrer-

[1] Indes seien besonders erwähnt: Betty Gleim, Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu fordern? Beantwortet durch eine Deutsche. Bremen 1814 (vgl. Kippenberg); und Ernst Moritz Arndt, Briefe an Psychidion oder über weibliche Erziehung. Altona 1819.

Digitized by Google

kollegien völlig die Ausgestaltung der Schulordnung und der Lehrpläne. Man kann aber doch bemerken, daß in der Wahl der Lehrgegenstände sich allmählich ein Typus herausbildet: wir finden schon in den zwanziger und dreißiger Jahren mit wenigen Abweichungen folgende Gegenstände: Religion, Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Naturkunde, Handarbeiten, Zeichnen, Gesang. Dazu tritt in den meisten Schulen bis zur Mitte der vierziger Jahre (z. B. in Berlin an der Luisenschule 1844) das Englische, das entweder neu zugefügt oder an die Stelle des an nicht ganz wenigen Schulen betriebenen Italienischen gesetzt wurde. In der für die einzelnen Fächer angesetzten Stundenzahl kann man ein allmähliches Sinken der Stunden für Handarbeiten wahrnehmen; in den Schulen des ersten bis dritten Jahrzehnts nehmen sie noch einen breiten Raum ein, bis zu wöchentlich 8 auf allen Stufen (so viel weist z. B. noch der Lehrplan der Elisabethschule zu Berlin im Jahre 1827/28 auf, Bachmann, Anhang II); 1844 werden im Jahresbericht der Luisenschule für die Unterstufe noch 4, für die Mittel- und Oberstufe nur 2 Nadelarbeitsstunden aufgeführt; nach 1870 sinken sie auf allen Stufen auf 2. Das Turnen findet sich bis 1860 nur in ganz wenigen Schulen als Teil des Unterrichtes, allgemeiner eingeführt ist es erst seit 1870. Die Stundenzahl der wissenschaftlichen Fächer wuchs durch die Einführung des Englischen, das anfänglich meist allerdings nur mit 2 Wochenstunden auftritt, dann aber, schon in den fünfziger Jahren, auf 4 steigt. Von den überkommenen, länger eingebürgerten Fächern wurde zumal das Deutsche mit größerer Stundenzahl bedacht, wie denn überhaupt diesem Unterrichte, gleich dem geschichtlichen, besondere Pflege im oben angedeuteten Sinne zu teil wird.

Auch hinsichtlich der Ausdehnung der Schulen und der Zusammensetzung des Lehrkörpers vollzieht sich allmählich eine Veränderung. In den größeren Städten werden die höheren Mädchenschulen mit allen Bedürfnissen ausgestattet, die man den höheren Knabenschulen bewilligte; besondere geräumige Schulhäuser umschließen oft recht umfangreiche Klassensysteme und treffliche Lehrmittelsammlungen. Die natürliche Folge davon war, daß sich auch Direktoren und Lehrer fanden, die sich ganz in den Dienst der höheren Mädchenschule stellten, während früher gerade die Beschaffung von Lehrkräften große Schwierigkeit gemacht hatte. Theologisch und philologisch geschulte Männer übernehmen an den größeren Schulen die Leitung und den Unterricht in den oberen Klassen; und unter ihnen treten einzelne hervor, die auch über die unmittelbaren Anforderungen ihres Berufes hinaus sich mit den allgemeinen Organisationsfragen dieser Schulgattung beschäftigen. In Berlin wirkten Spilleke, Mätzner, Bormann, Flashar, der letztere besonders durch seine ausgezeichneten Aufsätze in K. A. Schmids Encyklopädie (IV, 1865, S. 489—538 Mädchenerziehung, S. 889—901 Mädcheninstitute, S. 991—946 Mädchenschule), in Hannover Seinecke („Die höhere Bildung des weiblichen Geschlechtes" 1846), in Oldenburg Dr. Robert König („Über weibliche Erziehung

von Hanna Moore" 1856), in Frankfurt a. M. Kühner („Grenzen der weiblichen Schulbildung" in der Zeitschrift „Höhere Bürgerschule" 1854, 1. Heft), in Elberfeld H. H. Friedländer und R. Schornstein; letztere gründeten 1849 eine Zeitschrift, die dem Mädchenschulwesen sachmäßig dienen sollte, die „Blätter für weibliche Bildung", die bis 1852 bestanden haben. Friedländer hatte schon 1847 durch seine Broschüre „Die Forderungen unserer Zeit hinsichtlich der Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechtes" eine bedeutende Wirkung erzielt. Die meisten öffentlichen höheren Töchterschulen erhielten von ihren Patronatsbehörden das Recht und die Mittel, Jahresberichte zu veröffentlichen; diese Berichte gaben nicht nur einen deutlichen Einblick in Lehrplan und Lehrbetrieb der einzelnen Schule, sondern förderten auch durch die mit allgemeinen pädagogischen Fragen sich beschäftigenden Aufsätze die Sache des Mädchenschulwesens.[1]

Dieser die Errichtung und Ausgestaltung höherer Bildungsanstalten für die weibliche Jugend befördernden Strömung wirkte und wirkt noch immer eine andere entgegen. Man sah in den höheren Mädchenschulen teils Veranstaltungen zu einer die Grenzen weiblichen Bedürfnisses überschreitenden Bildung, teils nahm man Anstoß an der sozialen Absonderung der Töchter der besseren Stände von denen des Volkes. Ein Teil der Angriffe, die die neue Schule zu erleiden hatte, ist auch ohne weiteres auf die Konkurrenz der Privatschulen, die sich in ihrer bisherigen Herrschaft bedroht fühlten, zurückzuführen.

Einige der Gegner der höheren Mädchenschule seien hier aufgeführt, da ihre Einwände bis auf den heutigen Tag immer wiederholt werden. In seine Geschichte der Pädagogik (Stuttgart 1852) fügte Karl von Raumer einen Abschnitt über die „Erziehung der Mädchen" ein (Bd. III S. 164—239, als Sonderabdruck in 3. Aufl. 1866 erschienen). Er erörtert darin vom protestantisch-religiösen Standpunkte aus die Notwendigkeit und Art der Mädchenbildung und tritt lebhaft für einen tüchtigen und auch hinsichtlich seiner Ziele durchaus nicht beschränkten Unterricht ein („beim Mangel höherer Bildung erwacht in den Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eitelen Dingen" S. 200). Aber er will, daß dieser Unterricht den Mädchen ganz und gar in der Familie erteilt werde und daß seine Methode lediglich die (nach seiner Auffassung von Fénelon befürwortete) der gelegentlichen Belehrung, möglichst durch die Mutter selbst, sei. Der innere Widerspruch, der in seinem gleichzeitigen Zugeständnis liegt, daß die Mütter leider selbst nur in seltenen Fällen eine dazu ausreichende tüchtige Bildung besitzen, wird durch seinen Hinweis auf das docendo discimus nur sehr mangelhaft ausgeglichen. Die Schule, sagt er weiter, welcher Art sie auch immer

[1] Die erste Anregung zu einem Austausch der Programme unter den Mädchenschulen (wie er heute in großem Umfange auf Anlaß von Wilhelm Nöldeke durch die Wagnersche Buchhandlung in Leipzig vermittelt wird) gab König in dem Programm der Cäcilienschule in Oldenburg (1856).

Digitized by Google

sein möge, entfremdet das Mädchen dem Hause und darum sind alle Mädchenschulen zu verwerfen; höchstens will er in besonderen Fällen, wo Krankheit oder andere äußere Gründe den Unterricht der Mutter nicht zulassen, die „Mädchenpensionen" erlauben als „Surrogate der häuslichen Erziehung". Der Aufsatz, der in manchen Teilen die stärksten Paradoxien enthält, machte ein großes, lediglich durch den Namen seines Verfassers zu erklärendes Aufsehen; doch wurde es den Fachmännern, wie z. B. Seinecke (Höhere Bürgerschule III. Jahrgang S. 155 bis 165) und R. König (a. a. O. S. 8—10) leicht, seine Oberflächlichkeit und Haltlosigkeit nachzuweisen, wie denn auch von einem wirklichen Einfluß desselben nicht die Rede sein kann. Mit mehr Zusammenhang und besserer Begründung trat Wilhelm Riehl in seinem vielgenannten Buche „Die Familie" (1855) gegen die höheren Mädchenschulen auf. Seine Gesichtspunkte sind völlig andere, rein sozialer Natur. Er ist durchaus nicht gegen eine gründliche und weitgehende Bildung der weiblichen Jugend eingenommen, wenngleich er diese Bildung ausdrücklich nicht im Sinne einer systematischen Aneignung zusammenhängender Kenntnisse, sondern im Sinne der und unter ausdrücklichem Hinweis auf die Molièrischen „clartés de tout" definiert. Auch will er, ganz im Gegensatze zu Raumer, das Mädchen nicht in der Familie erzogen wissen, er spricht mit scharfen Worten gegen die von diesem verlangte „ausschließliche Bildung durch Privatunterricht", sei es nun durch Mütter oder durch Lehrer; aber er will alle Mädchen ohne Unterschied des Standes in die Volksschule schicken: „die Kinder werden hier von den Kindern gemeiner Leute zwar manche Roheit lernen, sie werden aber auch vor der Ziererei überweiblicher Art gründlich bewahrt werden und erhalten Auge und Sinn für des Volkes derbe und kräftige Natur. Es liegt ein unberechenbarer Gewinn für die Charakterbildung der Männer und Frauen der höheren Kreise darin, wenn sie wenigstens in der Schule mit der Gesamtheit der Kinder aus dem Volke auf einer Bank gesessen und mit den barfüßigen Kameraden und Gespielinnen unter dem gleichen Kriegsrecht des Bakels gestanden haben" (S. 102). Daß diese an und für sich lobenswerten Grundsätze in der Praxis nicht durchführbar sind, war leicht nachzuweisen (vgl. Flashar a. a. O. S. 913 f.) und wurde auch durch das Fortbestehen der sozialen Absonderung der höheren Mädchenschulen nachgewiesen.

Gröber waren die Angriffe, die der höheren Mädchenschule aus unsachlichen Quellen erwuchsen. So wirbelte ein Aufsatz „Wider die höheren Töchterschulen" in der Deutschen Vierteljahrsschrift (1855, 4. Heft, S. 233—278) sehr viel Staub auf. Der anonyme Verfasser würde „es sich zu einem Verdienst anrechnen, so groß als der größte Reformator in der Geschichte durch eines unsterblich geworden ist, wenn es ihm gelingen sollte, eine allgemeine Opposition gegen diese Thorheit unserer Zeit zu eröffnen". Er sieht „die Ursache alles Elends, der Langeweile des gesellschaftlichen Lebens, der Verbildung der Frauen" u. s. w. nur in den höheren Töchterschulen. Was er von diesen Anstalten kennt, ist allerdings herzlich wenig,

seine Erfahrungen stützt er auf die Zustände einiger süddeutscher Privatanstalten, in denen besondere Stunden in „Geologie, Oryktognosie" u. dgl. erteilt würden. Dieser Aufsatz ist das Prototyp aller der Angriffe, die bis auf den heutigen Tag in Zeitungen und Familienjournalen von Zeit zu Zeit erscheinen, und die ihr Gegenbild in den billigen Witzen der Fliegenden Blätter und gewisser Mitglieder des preußischen Abgeordnetenhauses finden. Man redet von der guten alten Zeit, in der die Mädchen noch „einfach und tüchtig" erzogen worden seien, und vergißt, daß z. B. schon E. M. Arndt in seinen „Briefen an Psychidion" das Verschwinden dieser, ganz imaginären, guten alten Zeit aufs lebhafteste und unter heftigen Anklagen der damaligen Frauen bedauert.

Solche Angriffe vermochten den stillen, aber stetigen Fortgang der Mädchenschulsache nicht zu verhindern. Es ist bezeichnend, daß dieser Fortschritt sich vollzog trotz des fortwährenden Mangels jeder Förderung durch den Staat und trotzdem daß die höheren Mädchenschulen jede gesondert und ohne äußeren Zusammenhang mit den anderen standen.

Das Bedürfnis eines solchen Zusammenhanges, des Austausches von Erfahrungen und Plänen, des gemeinsamen Vorgehens war lange gefühlt worden. Nöldeke in Hannover, Robert König in Oldenburg, Schornstein in Elberfeld, Flashar in Berlin hatten die ersten Anregungen gegeben, ihm zu genügen. Auf einigen engeren Gebieten, so in der Rheinprovinz, war auch wohl schon ein Zusammentritt erfolgt. Aber die politischen Verhältnisse Deutschlands, die Absonderung der einzelnen Staaten voneinander hatten eine allgemeinere Wirkung jener Anregungen vereitelt. Erst die großen Ereignisse von 1870/71 brachten auch auf diesem Gebiete eine Erfüllung.

Das Jahr 1872 bezeichnet eine entscheidende Wendung in der Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Auf die Anregung des Direktors Kreyenberg in Iserlohn fand am 29. September 1872 in Weimar eine Versammlung von Direktoren und Lehrern höherer Mädchenschulen aus ganz Deutschland statt. Diese Versammlung, in der die Direktoren Friedländer (Leipzig) und Nöldeke (damals in Hannover, später in Leipzig) den Vorsitz führten und zu der auch mehrere Regierungen (Baden, Weimar) Vertreter geschickt hatten, einigte sich zu einer Reihe wichtiger Beschlüsse, die zugleich die Richtung angaben, in der sich die Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland bis heute bewegt hat. Ihr wesentlicher Inhalt ist folgender. Die bisherige staatliche Schulgesetzgebung entspricht, was das höhere Mädchenschulwesen angeht, nicht mehr der thatsächlich eingetretenen Entwickelung desselben und ermangelt der notwendigsten Bestimmungen für eine in den Grundzügen einheitliche Organisation und eine gesetzlich geordnete Stellung der höheren Mädchenschule im Verhältnis zu dem übrigen höheren Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung. Es wird die Hoffnung ausgesprochen, daß die Regierungen sich dieser

Erkenntnis nicht verschließen und die notwendigen Maßnahmen ergreifen werden. Die Bestimmung der h. M., wie sie sich entwickelt hat, ist, „der heranwachsenden weiblichen Jugend die ihr zukommende Teilnahme an der allgemeinen Geistesbildung zu ermöglichen, welche auch die allgemeine Bildungsaufgabe der höheren Schulen für Knaben und Jünglinge, also der Gymnasien und Realschulen ist"; nicht aber in einer unselbständigen Nachahmung dieser Anstalten, sondern in einer Organisation, welche auf die Natur und Lebensbestimmung des Weibes Rücksicht nimmt, ist die Zukunft der Mädchenschulen zu suchen; sie weist daher den Charakter einer Fachschule zurück. „Die h. M. hat die harmonische Ausbildung der Intellektualität, des Gemütes und des Willens in religiös-nationalem Sinne auf realistisch-ästhetischer Grundlage anzustreben." „Die h. M. hat den Elementarunterricht mit gleichem Bewußtsein von seinem Werte zu pflegen, wie dies in der eigentlichen Elementarschule geschieht, und auf solcher Grundlage eine einheitliche Bildung in Wissenschaften und Sprachen (zwei fremde Sprachen) aufzubauen. Sie beansprucht ihre Schülerinnen vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre für zehn Jahreskurse in zwei Hauptstufen, welche sich auf sieben bis zehn Klassenstufen verteilen. Das Lehrerkollegium besteht aus einem wissenschaftlich gebildeten Direktor, wissenschaftlich gebildeten Lehrern, aus erprobten Elementarlehrern und geprüften Lehrerinnen. In Anerkennung der h. M. als einer öffentlichen, von der bürgerlichen Gemeinde und dem Staate unterhaltenen und unmittelbar beaufsichtigten Anstalt hat der Staat die Verpflichtung, überall, wo das Bedürfnis es erfordert, für die Einrichtung derartiger Anstalten Sorge zu tragen. Unter solcher Voraussetzung wird die höhere Mädchenschule derselben staatlichen Schulaufsichtsbehörde untergeordnet wie das Gymnasium und die Realschule. Die oberen wissenschaftlichen Lehrer haben den Titel Oberlehrer. Auch genießen ihre Lehrer und Lehrerinnen, namentlich was definitive Anstellung angeht, gleiche staatlich festgestellte Rechte wie die Lehrer jener Anstalten. Es ist wünschenswert, daß durch die Staatsbehörde nach Anhörung tüchtiger Fachmänner ein Normal-Lehr- und Einrichtungsplan festgestellt werde. Schulen, die den in diesem Plane gestellten Anforderungen nicht entsprechen, dürfen den Namen ‚höhere Mädchenschule' nicht führen. Alle übrigen Mädchenschulen, welche einerseits über die Leistungen der Elementarschulen hinausgehen, andererseits jedoch hinter dem Ziele der höheren Mädchenschule zurückbleiben und auch nicht die geforderte Ausstattung der letzteren mit Lehrkräften und Lehrmitteln aufzuweisen haben, heißen Mittelschulen für Mädchen; die Regierungen sind zu ersuchen, auch für diese Schulen einen Normallehrplan aufzustellen." — Mit der Mittelschule für Mädchen können am zweckmäßigsten gewerbliche Fortbildungsschulen verbunden werden. — Für die Herstellung von Lehrerinnenbildungsanstalten (Seminarien) hat der Staat zu sorgen; diese schließen sich am zweckmäßigsten an die h. M. an. Die Prüfung der Schülerinnen einer Lehrerinnenbildungsanstalt zur Ermittelung ihrer Reife zur Anstellung an

Digitized by Google

Schulen wird in der Anstalt unter dem Vorsitze eines Kommissarius des Provinzialschulkollegiums abgehalten. In einer besonderen Prüfungsordnung werden die zu stellenden Anforderungen für alle Reichslande gleichmäßig fixiert und ebenso die Form der Zeugnisse bestimmt.

Diese Beschlüsse wurden in der Form einer „Denkschrift" (Elberfeld bei S. Lucas) und mit ausführlicher, den Gang der Diskussion kennzeichnender Motivierung den deutschen Staatsregierungen überreicht. Die Versammlung ernannte einen ständigen Ausschuß von Vertrauensmännern, die ihre Angelegenheiten weiter vertreten sollten; außerdem wurde bald darauf der „Deutsche Verein von Dirigenten und Lehrenden höherer Mädchenschulen" gegründet, der unter dem Namen „Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen" bis heute besteht (Mitgliederzahl im Jahre 1900 über 4000) und auf dessen Hauptversammlungen alle Seiten des Mädchenschulwesens eingehend erörtert worden sind.

Auf der Weimarer Versammlung waren vorzugsweise die öffentlichen Schulen vertreten gewesen und die Beschlüsse hatten hauptsächlich die Interessen dieser verfolgt, wenngleich in den lebhaften und langen Diskussionen, die sich über die Kursusdauer und über die Verwendung von Lehrerinnen entspannen, auch die Gesichtspunkte der Privatschulen zum Ausdruck gekommen waren. Diese Gesichtspunkte faßte, wenige Monate nach der Bekanntmachung der Weimarer Denkschrift, der „Berliner Verein für höhere Töchterschulen", der die meisten Privatschulen der Hauptstadt umfaßte, in einer ebenfalls den „Hohen Deutschen Staatsregierungen gewidmeten" Denkschrift zusammen (Berlin, Franz Krügersche Buchdruckerei 1873). Man wies auf die historische Entwickelung des weiblichen Unterrichtes hin, in der die Privatschule allerdings eine hervorragende Rolle gespielt hatte, und bekämpfte die öfters auf die Analogie mit den höheren Knabenschulen gerichteten Weimarer Bestrebungen durch den Hinweis darauf, daß der Mädchenschule der Charakter einer erweiterten Familie nicht genommen werden dürfe. Auch diese Denkschrift legt Gewicht darauf, daß die h. M. als eine wirklich höhere Lehranstalt mehr und mehr anerkannt werde, aber sie sucht das Kennzeichen dafür nicht sowohl in der quantitativen Vermehrung des Wissensstoffes, als in einer dem Wesen des Mädchens und seiner Bestimmung sorgfältig angepaßten Methode; auch erinnert sie an die historisch unbestreitbar richtige Thatsache, daß die Benennung „höhere Mädchenschule" ursprünglich weniger eine hierarchische Bedeutung gehabt, als vielmehr die gesellschaftliche Herkunft und Bestimmung der Schülerinnen bezeichnet habe. Besonders protestiert sie gegen die ausgedehnte Verwendung von studierten Lehrern; es komme weniger auf die wissenschaftliche Bildung des Lehrers als auf den pädagogischen Takt, den Geschmack, die „Gabe des divinatorischen Erfassens der weiblichen Natur" an; diese Eigenschaften aber besitze die gebildete Lehrerin in weit höherem Maße als der Mann. Es sei im Interesse der Erziehung und der Sitte durchaus erforderlich, daß den Lehrerinnen auch wissenschaftlicher

Unterricht in den oberen Klassen übertragen werde. Mit besonderem Nachdruck wendet sich die Berliner Denkschrift gegen die „Verlängerung der Lehrzeit von neun auf zehn Jahre", wobei sie allerdings sich gegen die Thatsache verschloß, daß der zehnjährige Kursus sich wenigstens in der Provinz und in den nichtpreußischen Ländern schon lange einer großen Beliebtheit erfreute und durchaus aus den Wünschen des gebildeten Publikums hervorgegangen war. Man brauche, so meint sie, durchaus nicht mit neun Schuljahren den Unterricht der Mädchen abschließen zu wollen, nur müsse nach dem neunten Jahre das Mädchen dem Hause und der Mutter in stärkerem Maße wieder angehören, als es ein wirklich schulmäßiger Betrieb vieler noch dazu obligatorischer Fächer zulasse. Die aus dem Bedürfnis entstandenen Versuche einer wissenschaftlichen Fortbildung, das „Arrangement französischer Kränzchen" u. dgl. können einer ernsthaften Fortbildung nicht dienen, auch erstrecken sich diese Versuche niemals auf die Fächer, die das dem Hause wieder sich zuwendende Mädchen am ehesten brauche. Daher thut eine Oberklasse not, in welcher innerhalb eines Jahres nach den an Privatschulen gemachten Erfahrungen am besten folgende Gegenstände, teils nebeneinander, teils in den Semestern sich ablösend gelehrt werden: „Kunstgeschichte und klassische Litteratur des Auslandes; Physik und Chemie des Hauses und der Küche; Anthropologie und Gesundheitskunde; Psychologie und Geschichte der Erziehungskunde; Fröbelsche Beschäftigungsspiele; häusliche Buchführung." Den Schulen selbst soll eine Vorklasse — als Übergang zwischen Kindergarten und Schule gedacht — vorgefügt werden, die zugleich den Mädchen der Oberklasse als pädagogische Übungsstätte dienen soll. Hinsichtlich der Vorbildung der Lehrer und Lehrerinnen fordert die Denkschrift, daß nicht sowohl die wissenschaftliche Vorbildung, wie bei den Gymnasiallehrern, für die Übertragung eines Amtes erforderlich sein soll, als die fachmäßige für den Mädchenunterricht; der Lehrer soll sich vor allen Dingen eine genaue Kenntnis der besonderen, aus den eigentümlichen Anlagen der Mädchen abgeleiteten Mädchenschulpädagogik aneignen. Für die Ausbildung von „Oberlehrerinnen" aber sollen besondere „Lehrerinnenakademien" gegründet werden. Der Ton der Berliner Denkschrift, die vieles Richtige enthielt, was auch die Weimarer Versammlung durchaus nicht hatte leugnen oder gar bekämpfen wollen, war sehr gereizt, den öffentlichen Schulen wurde sogar Erziehung zur „Unweiblichkeit" vorgeworfen, und S. 7 werden sie „Gelehrtentöchterschulen" genannt.

Die durch die Weimarer Versammlung in ganz Deutschland mächtig angeregte Bewegung des Mädchenschulwesens fand ihren Mittelpunkt und ihr Organ in der „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus" (Leipzig, Teubner, seit Januar 1873), herausgegeben von Schornstein, später von Dr. Buchner, jetzt von Prof. E. Wunder.

Die Überreichung der Denkschrift an die deutschen Regierungen hatte zur Folge, daß in mehreren Staaten die Regelung des höheren Mädchenschulwesens in

Angriff genommen wurde. Der preußische Kultusminister Dr. Falk berief auf den 18. August 1873 eine Konferenz nach Berlin zur Beratung über den Lehr- und Einrichtungsplan der Mädchenschulen und erfüllte dadurch wenigstens einen der von der Weimarer Versammlung ausgesprochenen Wünsche. Die von dem Minister ernannten Mitglieder waren vier Ministerialbeamte, vier Vorsteherinnen und drei Vorsteher von Privatschulen, sechs Rektoren und Direktoren von öffentlichen Schulen, eine Lehrerin und zwei Direktoren von Lehrerinnenbildungsanstalten (Nöldeke, Von Weimar bis Berlin S. 14 ff.). Die Regierung hatte der Konferenz eine Reihe von Fragen vorgelegt, die eine umfassende Diskussion aller Seiten des Mädchenschulwesens ermöglichten; sie ordneten sich in mehrere Gruppen: 1. Einrichtung, Aufgabe und Ziel der mittleren und höheren Mädchenschulen, 2. Fortbildungsanstalten für Mädchen, 3. Lehrerinnenbildung, 4. Prüfungen der Lehrerinnen. Den Vorsitz führte der Ministerialdirektor Greiff, Referent war der Geh. Regierungsrat Dr. Schneider. Die Resultate der Beratungen, in deren Verlaufe alle Ansichten, sowohl die der öffentlichen als die der Privatschule, sowohl die der (akademisch und seminaristisch vorgebildeten) Lehrer als der Lehrerinnen zum Ausdruck kamen, deckten sich im großen und ganzen mit den Beschlüssen der Weimarer Versammlung. Die wichtigsten, in die veröffentlichten Protokolle[1] aufgenommenen Ergebnisse sind folgende: Unter den Mitgliedern der Konferenz bestand Einstimmigkeit darüber, daß die Sonderung in höhere und mittlere Mädchenschulen nötig sei; die Mittelschule sollte etwa den Mittelschulen für Knaben entsprechen, wobei ausdrücklich auf die für diese erlassenen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 (die sog. allgemeinen Bestimmungen) hingewiesen wurde, den höheren Mädchenschulen gab man eine in allem Wesentlichen der von der Weimarer Versammlung aufgestellten entsprechende Definition. Eine Sonderung in Mittel- und höhere Mädchenschulen hielt man auch in Bezug auf Privatanstalten und auf Städte mit weniger als 15000 Einwohnern für durchführbar. Wo das Bedürfnis zur Einrichtung mittlerer oder höherer Mädchenschulen vorliege und die Kräfte der Gemeinde dazu nicht ausreichten, solle der Staat in demselben Umfange wie bei den Gymnasien und Realschulen Beihilfe leisten; die Unterstützung von Privatschulen aus öffentlichen Mitteln sei nicht wünschenswert, dagegen seien ihnen die Berechtigungen öffentlicher Schulen zuzugestehen, wenn sie dem Normalplane genügten. Über die Kursusdauer waren die Ansichten insofern verschieden, als nicht alle Mitglieder das Zehnklassensystem billigten; insbesondere wurde von Berliner Seite darauf aufmerksam gemacht, daß manche Schülerinnen nicht mit dem sechsten, sondern mit dem siebenten Lebensjahre in die Schule eintreten, daß daher neun Klassen auch bis zur Vollendung des sechzehnten Jahres führten. Der Beschluß der Konferenz

[1] Vgl. Protokolle über die im August 1873 im kgl. preußischen Unterrichtsministerium gepflogenen, das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffenden Verhandlungen. Berlin 1873, Verlag von Wilhelm Hertz.

enthielt sich daher einer besonderen Erwähnung jenes Systems (nach dem freilich schon damals die Mehrzahl der größeren öffentlichen Schulen außerhalb Berlins eingerichtet war) und bestimmte nur, daß „die vollständig organisierte höhere Mädchenschule ihre Schülerinnen vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre beansprucht". „Als Norm gilt, daß die Mädchen in mindestens sieben selbständigen, streng voneinander gesonderten, aufsteigenden Klassen, welche sich auf die drei Hauptstufen verteilen, unterrichtet werden." Hinsichtlich der Lehrstunden wurde beschlossen, daß abgesehen vom Turnen für die untere Stufe zweiundzwanzig bis vierundzwanzig, für die mittlere und obere Stufe nicht über dreißig Stunden festzusetzen seien, einschließlich des Handarbeitsunterrichtes. Das Turnen jedoch müsse obligatorisch sein. „In den normal eingerichteten höheren Mädchenschulen ist die Zahl der Schülerinnen für jede der Unter- und Mittelklassen nicht über vierzig zu bemessen. In den beiden obersten Klassen ist diese Zahl aus pädagogischen Gründen noch wesentlich zu vermindern." Den Schwerpunkt des Unterrichtes verlegte die Konferenz in die Schule und bestimmte ausdrücklich, daß den Schülerinnen in betreff der häuslichen Arbeiten Zeit gelassen werden müsse für ihre besonderen häuslichen Pflichten. Auf der Unterstufe sollen ihnen nicht mehr als eine, auf der Mittelstufe nicht mehr als anderthalb, auf der Oberstufe nicht mehr als zwei Stunden täglicher häuslicher Arbeit zugemutet werden. Die Unterrichtsgegenstände sollen, abgesehen vom Turnen, folgende sein: Religion, deutsche Sprache (im Vordergrunde des gesamten Unterrichtes), französische Sprache, englische Sprache (obligatorisch, im Gegensatz zu damals noch vielfach vorhandener Übung), Geschichte, Geographie, Rechnen (Raumlehre), Naturbeschreibung, Naturlehre, Zeichnen, Schreiben, Gesang, weibliche Handarbeiten. Die Ziele sind folgende: In der Religion dieselben wie in der Mittelschule für Knaben unter besonderer Betonung der ethischen Seite und mit der durch die vorgeschrittene allgemeine Bildung der Mädchen bedingten Erweiterung. In der deutschen Sprache: Befähigung der Schülerinnen zu richtiger und gefälliger zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gegenständen, die in ihrem Anschauungskreise liegen; Kenntnis der Grammatik der Muttersprache; Bekanntschaft mit den dem Bildungsstande der Mädchen entsprechenden Hauptwerken der deutschen Dichtung und mit den Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte unter Bevorzugung der Zeit nach Luther. — In der französischen Sprache: Kenntnis der Grammatik, Formenlehre und Syntax, Befähigung, Briefe und kleine Aufsätze über Dinge aus dem Anschauungskreise der Mädchen im ganzen richtig in französischer Sprache zu schreiben und über solche in einfachen Sätzen mit richtiger Aussprache französisch zu sprechen; Befähigung ein französisches Buch zu lesen; Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Litteratur aus den klassischen Perioden. — In der englischen Sprache sind die Ziele dieselben wie in der französischen, namentlich ist auch Bekanntschaft mit den Hauptwerken der englischen Litteratur zu verlangen. — In der Geschichte

Kenntnis der Hauptthatsachen der allgemeinen Geschichte, bezüglich der alten Geschichte besonders aus der der Griechen und Römer; Kenntnisse der vaterländischen d. i. der deutschen Geschichte in ihrem Zusammenhange und in ihren Beziehungen zu den Nachbarstaaten. — In der Geographie: Bekanntschaft mit der physischen und politischen Geographie aller fünf Erdteile; nähere Kenntnis der Geographie Europas und genauere Kenntnis der Geographie Deutschlands; die Hauptsachen aus der mathematischen und physikalischen Geographie. — Im Rechnen: Bekanntschaft mit den bürgerlichen Rechnungsarten, den geltenden Münz- und Maßsystemen; Befähigung, Aufgaben aus denselben in ganzen und gebrochenen Zahlen, sowie Dezimalbrüchen selbständig sicher und richtig zu lösen; Fertigkeit im Kopfrechnen; Raumberechnungen. — In der Naturbeschreibung: Bekanntschaft mit der Naturgeschichte aller drei Reiche, namentlich mit den hervorstechenden Typen und Familien, speziell aus der Heimat; nähere Bekanntschaft mit den Kultur- und Giftpflanzen; einige Kenntnis von der Bildung und dem Bau der Erde. — In der Naturlehre: Allgemeine Bekanntschaft mit den magnetischen, elektrischen, mechanischen Erscheinungen, sowie mit denjenigen des Lichtes, der Wärme, des Schalles, insbesondere Verständnis derjenigen physikalischen Gesetze, welche im gewöhnlichen Leben und in den Hauptgewerben Anwendung finden; Bekanntschaft mit den Elementen der Chemie, soweit sie zum Verständnis der gewöhnlichsten, im Hause vorkommenden Erscheinungen erforderlich ist. — Im Zeichnen: bis zum perspektivischen Zeichnen.

Zugleich mit diesen Lehrzielen der höheren wurden diejenigen der mittleren Mädchenschulen festgesetzt; sie unterscheiden sich von jenen nicht nur durch die geringere Höhe, sondern auch durch eine mehr praktische Tendenz, die dem Betriebe dieses mittleren Unterrichtes gegeben werden soll.

Von besonderer, grundsätzlicher Wichtigkeit waren die Beschlüsse der Konferenz über die Lehrerqualifikationen; es kam dabei der Gegensatz zwischen akademischer und seminaristischer Vorbildung zur Besprechung, der bis heute noch nicht ausgeglichen ist. Man einigte sich zu den Erklärungen: 1. Es ist wünschenswert, daß das Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule aus akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern und aus Lehrerinnen bestehe, und daß die erstgenannten die philologischen oder theologischen Prüfungen bestanden haben. 2. Dabei gilt als Regel, daß die Leitung der Anstalt, der Religionsunterricht, sowie der in den ethischen Fächern und den fremden Sprachen, soweit letzterer nicht in den Händen von Lehrerinnen liegt, in den oberen Klassen akademisch gebildeten Lehrern übertragen wird, welche die Prüfungen für das höhere Lehramt oder die theologischen Prüfungen bestanden haben. 3. Sofern die Lehrer die Prüfung für das höhere Lehramt nicht bestanden haben, erwerben sie die Befähigung zum Unterrichte in den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen durch Ablegung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen. 4. Die Befähigung zur Leitung von höheren Mädchenschulen wird unterschiedslos von allen Lehrern durch Ablegung der Prüfung für

Digitized by Google

Rektoren erworben. 5. Die Lehrerinnen haben die Berechtigung zur Leitung von höheren Mädchenschulen und zum Unterricht in denselben durch Ablegung der für sie besonders angeordneten Prüfung zu erwerben. 6. Die Befähigung zum Unterrichte in den unteren Klassen wird durch Ablegung der Prüfung für Volksschullehrer gewonnen. — Auch Vorschläge zu einem Etat für die Besoldung und die Pflichtstundenzahl der Lehrer und Lehrerinnen machte die Konferenz, wobei hinsichtlich der Oberlehrer die Analogie mit den höheren Knabenschulen als wünschenswert bezeichnet wurde; auch den Bedürfnissen der Lehrerinnen wurde durch den Wunsch Rechnung getragen, daß für sie in dem „vorzubereitenden Unterrichtsgesetz" die Möglichkeit eines früheren Rücktritts vom Amte geschaffen und daß ihnen nicht mehr als achtzehn bis zwanzig wöchentliche Unterrichtsstunden übertragen werden möchten. Von besonderer Wichtigkeit erschien der Konferenz die im Sinne der Weimarer Beschlüsse zu regelnde Ordnung der Ressortverhältnisse. Man beschloß einstimmig, und wie es scheint ohne Diskussion, folgendes: „Die Überweisung der höheren Mädchenschulen in das Ressort der Provinzialschulkollegien würde der Gleichstellung derselben mit den anderen höheren Lehranstalten einen bestimmten Ausdruck geben, sie würde außerdem die gleichmäßige Behandlung der Angelegenheiten derselben wenigstens für je eine Provinz sicherstellen und endlich eine unmittelbare Verbindung der betreffenden Schule mit der Oberaufsichtsbehörde zur Folge haben und dadurch die Verwaltung der Schule erleichtern." Auch wurde das Ersuchen an die Unterrichtsverwaltung gerichtet, dafür Sorge zu tragen, daß, sobald das Bedürfnis sich herausstelle, solche Männer an die betreffende Provinzialschulbehörde berufen werden möchten, welche sich vorher eingehend mit dem Mädchenschulwesen beschäftigt hätten.

Die Beschlüsse dieser Berliner Konferenz, auf deren übrige Thätigkeit weiter unten noch kurz eingegangen werden soll, haben zwar keine Gesetzeskraft erlangt, sind aber, soweit sie den inneren Schulbetrieb angehen, stillschweigend zur Grundlage der ganzen weiteren Entwickelung der preußischen höheren Mädchenschule gemacht worden, freilich ohne daß der Staat irgendwie fördernd eingegriffen hätte. So wenig das allgemeine Unterrichtsgesetz überhaupt erschien, so wenig hat sich in dem nächsten Jahrzehnt die Unterrichtsverwaltung mit dem Mädchenschulwesen beschäftigt. Erst im Jahre 1886 griff das preußische Ministerium den Gegenstand wieder auf, indem es einen Normallehrplan veröffentlichte; dieser Plan, von einigen Berliner Direktoren und Lehrern verfaßt, von dem Kultusminister von Goßler in der Versammlung des „Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen" zu Berlin (1886) verteidigt, entsprach so wenig der historischen Entwickelung der höheren Mädchenschulen und einer fortgeschrittenen didaktischen Einsicht, daß von allen Seiten gegen ihn Protest erhoben wurde; die Regierung verzichtete infolgedessen auf seine Einführung und nach wenigen Monaten schon war von dem mißlungenen Werke nirgends mehr die Rede; nicht einmal an den Berliner Schulen

Digitized by Google

selbst, für die er zunächst bestimmt und von denen er ausgegangen war, wurde ein Versuch zu seiner Einführung gemacht.

Der preußischen höheren Mädchenschule wurden endlich hinsichtlich des Lehrbetriebes und der Zusammensetzung des Lehrkollegiums feste Ordnungen gegeben durch die von dem Minister Dr. Bosse erlassenen „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfung vom 31. Mai 1894 (Berlin, Wilhelm Hertz, 1894). Wir können diese Bestimmungen und die dadurch hervorgerufene außerordentlich lebhafte, in diesem Augenblick noch nicht geklärte Bewegung nicht mehr in den Rahmen unserer historischen Darstellung ziehen und verweisen unsere Leser auf die beiden dem Mädchenschulwesen dienenden Fachzeitschriften („Zeitschrift für weibliche Bildung" von Wunder und „Die Mädchenschule" von Hessel und Dörr), sowie auf das von dem Verfasser dieser Zeilen herausgegebene „Handbuch des höheren Mädchenschulwesens" (Leipzig, Voigtländer, 1897). Die Bewegung richtet sich im allgemeinen gegen die Bestimmungen, indem sie vor allem die Einführung des der historischen Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens nicht entsprechenden neunjährigen Kursus, sowie die dadurch nahegelegte Gefahr der Herabdrückung der Lehrziele, folglich auch des Niveaus der weiblichen Bildung überhaupt bekämpft. Durch die im Jahre 1899 erfolgte Errichtung eines besonderen Dezernates für das Mädchenschulwesen im preußischen Kultusministerium, das dem früheren Direktor der königlichen Elisabethschule zu Berlin, nachherigem Provinzialschulrat in Breslau Dr. Stephan Wätzoldt übertragen worden ist, haben sich die Aussichten sehr vermehrt, daß auch in Preußen die höheren Mädchenschulen und die damit zusammenhängenden Fragen in einer der Bedeutung der Sache angemessenen Weise behandelt werden und daß den abfälligen Urteilen, die durch einige Punkte der Bestimmungen von 1894 sowohl im Reich als im Auslande über die preußische Mädchenschule hervorgerufen sind, die Voraussetzungen und die Berechtigung entzogen werden.

In den meisten übrigen deutschen Staaten haben die Angelegenheiten des höheren Mädchenschulwesens eine raschere und erfreulichere Förderung erfahren als in Preußen (Nöldeke, a. a. O. S. 30 ff., über die gegenwärtigen Zustände Helene Lange a. a. O.). In Baden wurden schon 1872 den Lehrern an Mädchenschulen die Rechte der unmittelbaren Staatsdiener, darunter auch die wichtige Pensionsberechtigung beigelegt. 1879 wurde durch landesherrlichen Erlaß die höhere Mädchenschule den höheren Lehranstalten (dort Mittelschulen genannt) eingeordnet und ein Lehrplan, bei dessen Fertigstellung die Direktoren gehört worden waren, gegeben. Die Oberschulbehörde, zumal der hochverdiente Dezernent, Oberschulrat Dr. von Sallwürk, behalten die Mädchenschulen beständig im Auge, wie die mehrfachen seitdem erfolgten sorgfältigen Beratungen und Änderungen des Lehrplanes zeigen. Daß die Weimarer Beschlüsse dort als die Grundlage der Behandlung seiner Schulen auch durch den Staat angesehen werden, ist mehrfach von den Regierungsvertretern ausgesprochen worden.

Im Königreich Sachsen wurden die zehnklassigen, vollentwickelten höheren Mädchenschulen durch Ministerialverordnung dem Gesetze vom 22. August 1876 über die höheren Lehranstalten unterstellt, so daß die höheren Mädchenschulen zu Leipzig und zu Dresden alle Prärogative des Sekundärunterrichts genießen. Dieser Erfolg ist dem Wohlwollen des Ministers von Gerber und der energischen und klugen Taktik des Vorsitzenden der Weimarer Versammlung, Direktor Dr. Nöldeke zu Leipzig, zu verdanken.

In Württemberg wurde, ebenfalls auf die Anregungen der Weimarer Versammlung und auf die des Direktors des Katharinenstiftes Dr. Heller hin eine ähnliche Ordnung des Mädchenschulwesens getroffen (1877). Die vollständig entwickelten höheren Mädchenschulen unterstehen dort einer von dem Kultusminister eingesetzten besonderen Kommission und sind mit den Rechten der höheren Schulen ausgestattet worden.

Im Großherzogtum Hessen hat dieselbe Anschauung in der Thatsache Ausdruck gefunden, daß die Mädchenschulen den Realschulen gleichgestellt worden sind. Ähnliche Bestimmungen erfolgten in Oldenburg, Braunschweig und anderen kleineren Staaten.

So stellen die deutschen höheren Mädchenschulen, mit mancherlei Modifikationen, den Typus dar, der auf der Weimarer Versammlung beschlossen worden ist; und wie dieser Typus in allen deutschen Mittel- und Kleinstaaten unangefochten und in allgemeiner Anerkennung der Behörden und des Publikums besteht, so ist auch eine ernstliche Befürchtung, daß er in Preußen durch die vielfach ganz undurchführbaren und den Charakter eines Experiments tragenden Bestimmungen vom Mai 1894 zerstört werden möchte, nicht vorhanden. Der Staat hat die Fortdauer des zehnjährigen Kursus an sehr zahlreichen Schulen der größeren Städte schon zugestanden und kann auf die Dauer nicht mit der Organisation seiner eigenen, noch neunklassigen, Anstalten, hinter den Anstalten städtischen Patronates zurückbleiben.

Hier fügen wir, nach dem Stande von 1896, eine Übersicht über die Zahl der anerkannten öffentlichen höheren Mädchenschulen in den deutschen Staaten an. Die genauere, sehr ausführliche, sich auf jede einzelne Stadt erstreckende Statistik wolle man in Wychgrams Handbuch des höheren Mädchenschulwesens S. 54 ff. nachlesen.

Im Königreich Preußen waren in dem genannten Jahre insgesamt 128 öffentliche höhere Mädchenschulen, davon 71 mit zehnjährigem, 57 mit neunjährigem Kursus; Zahl der Klassen 1343, Zahl der Lehrer 952, Zahl der Lehrerinnen 892; Zahl der Schülerinnen 39313. — Im übrigen Norddeutschland: insgesamt 24 Schulen, davon 18 zehnstufig, 6 neunstufig; Zahl der Klassen 266, Zahl der Lehrer 198, Zahl der Lehrerinnen 181, Zahl der Schülerinnen 6719. — In Süddeutschland: insgesamt 44 Schulen, davon 31 zehnstufig, 13 neunstufig;

Zahl der Klassen 421, Zahl der Lehrer 401, der Lehrerinnen 296, Zahl der Schülerinnen 11886.

Für ganz Deutschland ergeben sich folgende Zahlen: Zahl der Schulen 196 (120 zehnstufig, 76 neunstufig), Zahl der Klassen 2030, Zahl der Lehrer 1551, Zahl der Lehrerinnen 1369, Zahl der Schülerinnen 57918.

An die neunstufigen höheren Mädchenschulen schlossen sich 16 Seminarien, an die zehnstufigen 36 Seminarien.

Der Verfasser dieser Statistik, Oberlehrer Dr. Wunder in Halle, knüpft daran folgende lehrreiche Bemerkung: „Um ein Bild von der Benutzung der öffentlichen höheren Schulen für Mädchen zu geben, stelle man den 40000 Schülerinnen der preußischen höheren Mädchenschulen die 160000 Schüler der preußischen höheren Knabenschulen entgegen. Selbst wenn man hiervon noch die 20000 Primaner und Obersekundaner absetzt, welche Jahrgänge der höheren Mädchenschule fehlen, so übertrifft diese Zahl die der Mädchen, welche auf öffentlichen Schulen eine höhere Schulbildung genießen, um das Dreieinhalbfache. Dieser Überschuß wird nur zum Teil durch die Privatschulen aufgehoben, von denen die meisten sich kaum über das Niveau einer Mittelschule erheben, mit dem einzigen Unterschiede, daß sie eine zweite fremde Sprache lehren. Es ist eine Änderung in diesem Mißverhältnis nur zu hoffen, wenn die ‚Frauenfrage‘ immer weitere Kreise von der Notwendigkeit einer besseren Fürsorge auch für die Bildung der weiblichen Jugend überzeugen wird.“

Die Veranstaltungen für den höheren allgemeinen Unterricht des weiblichen Geschlechtes haben sich bis hart an die Schwelle der neuesten Zeit fast ganz auf die sog. höheren Mädchenschulen und damit auf das sechste bis sechzehnte Lebensjahr beschränkt. Wenn aber auch die höhere Mädchenschule ihrem Wesen nach den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt trägt und wenn auch z. B. die preußischen Bestimmungen von 1894 diesen Charakter in der Form der Ablehnung jeder Vorbereitung auf besondere Berufe betonen, so läßt sich doch nicht leugnen, daß der recht weit geförderte Unterricht einer zehnklassigen Anstalt sehr wohl geeignet ist, als Unterlage einer Fachbildung zu dienen; ganz wie die Gymnasien, die doch auch allgemeine Bildungsanstalten sind, die Unterlage einer Berufsbildung geben. Dieser Thatsache trägt die in allen deutschen Staaten allgemeine Einrichtung Rechnung, daß man an die oberste Klasse der höheren Mädchenschulen Vorbildungsanstalten für den Lehrerinnenberuf angeschlossen hat und anschließt. Wir haben im Verlauf unserer Darstellung darauf hingewiesen, daß schon am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts hie und da das Bedürfnis nach solchen Anstalten ausgesprochen worden ist und daß in manchen umfangreicheren Schriften über weibliche Erziehung schon förmliche Lehr- und Arbeitspläne für Lehrerinnen-

Digitized by Google

seminarien entworfen worden sind. Eine eigentliche schulmäßige Vorbildung von Lehrerinnen konnte natürlich nicht in Angriff genommen werden, bevor über die Anforderungen, die an eine Lehrerin zu stellen sind, irgendwie allgemeineres Einverständnis geschaffen war. Im Anfang des Jahrhunderts wurden die Lehrerinnen ganz nach den Zufälligkeiten, durch die sie zu Kenntnissen und Übung gelangt waren, verwendet, und im allgemeinen gingen ihre Verwendung wie ihre Verwendbarkeit kaum über die Elementarklasse hinaus. Im Jahre 1831 erließ die preußische Regierung zum erstenmal ein Prüfungsreglement, in dem das Mindestmaß der an eine Volksschullehrerin zu stellenden Anforderungen festgesetzt wurde. In einzelnen Provinzen erfuhr es, je nachdem gerade das betreffende Provinzialschulkollegium Interesse für diese Dinge hatte, einzelne Modifikationen. Das preußische Prüfungsreglement von 1854 ging schon weiter und machte besonders auch einen Unterschied zwischen den bloß an einer Volksschule und den an höheren Mädchenschulen anzustellenden Lehrerinnen. Diese Gedanken entwickelte die Verfügung über die Prüfung der Lehrerinnen an den Volksschulen sowie an den mittleren und höheren Mädchenschulen vom 24. April 1874 (Zentralblatt f. d. ges. Unterrichtswesen 1874, S. 334) weiter. Das Recht, diese Prüfung abzunehmen, wurde den Lehrerinnenbildungsanstalten in Berlin, Droyßig, Münster, Paderborn und Posen verliehen, wozu später noch die ebenfalls königlichen Anstalten in Augustenburg, Saarburg, Trier, Xanten, Montabaur und Burgsteinfurt traten. Ferner können nach der Verfügung § 3 dieses Recht auch solche Anstalten städtischer oder privater Art bekommen, die fünf Jahre lang ihre Schülerinnen „mit Erfolg für die Ablegung der Lehrerinnenprüfung vorbereitet haben". Von dieser Befugnis ist gegenüber zahlreichen städtischen und einigen Privatseminarien Gebrauch gemacht worden. Zugelassen werden auch solche Bewerberinnen, die nicht auf einem Seminar vorgebildet sind. Die Prüfung erstreckt sich auf alle obligatorischen Gegenstände der Schulen, für welche die Berechtigung nachgesucht wird. Mit Ausnahme des Deutschen, der fremden Sprachen und der Geschichte sind die Anforderungen für einfache, mittlere und höhere Schulen dieselben. Dieselbe Verfügung ordnet ferner eine besondere Prüfung für Schulvorsteherinnen an. Wie jene eine schriftliche und mündliche, erstreckt sie sich weniger auf die positiven Kenntnisse in den einzelnen Fächern, obgleich die Kommission unter gewissen Voraussetzungen auch darauf eingehen kann, als auf die Geschichte der Pädagogik, das ganze Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem Zusammenhange mit der Psychologie, vorzüglich aber die spezielle Methodik und die Kenntnis der Lehrmittel, sowie der Volks- und Jugendschriften.

Neben diesen Hauptprüfungen bestehen in Preußen noch besondere Fachprüfungen, so die für Lehrerinnen der französischen und englischen Sprache, für Zeichnen, für Turnen, für Handarbeiten.

Neuerdings hat, in Verbindung mit den Bestimmungen vom 31. Mai 1894, der Kultusminister Bosse noch die ganz eigenartige „Oberlehrerinnenprüfung" ein-

gerichtet. Sie soll dem seit geraumer Zeit von den Lehrerinnen- und Frauenvereinen ausgesprochenen Wunsche gerecht werden, daß der Lehrerin ein größerer Einfluß auf der Oberstufe der höheren Mädchenschulen eingeräumt werde. Der größte Hinderungsgrund für die Erfüllung dieses Wunsches ist bisher die zu encyklopädische und darum in dem einzelnen Lehrfach zu oberflächliche Vorbildung der Lehrerin gewesen. In der Oberlehrerinnenprüfung steht den Bewerberinnen frei, sich in zwei von ihnen selbst gewählten Fächern prüfen zu lassen; in diesen wird dann allerdings der Nachweis selbständiger wissenschaftlicher Arbeit verlangt.

Durch die Einführung dieser Oberlehrerinnenprüfung ist, wenigstens für Preußen, das Lehrerinnenseminar seines Charakters als ausschließliche Vorbereitungsanstalt für den Lehrberuf entkleidet worden. Es vermag die Vorbildung für jene Prüfung nicht zu geben. Einstweilen sucht man noch nach dem richtigen Wege der Vorbereitung auf sie; der Staat selbst hat sie noch nicht in die Hand genommen, sondern der Privatthätigkeit überlassen. Die Hauptveranstaltungen in dieser Richtung sind in diesem Augenblick akademische Kurse, wie sie z. B. an den Universitäten Göttingen, Bonn, Königsberg mit Zustimmung der Regierung errichtet worden sind. Ähnliche Kurse finden statt an dem Viktoria-Lyceum zu Berlin, das im Jahre 1868 zu anderem Zwecke gestiftet worden ist. Diese eigenartige Anstalt verfolgte und verfolgt noch heute die Aufgabe, erwachsenen Damen eine Gelegenheit zur Weiterbildung und zur Vertiefung erworbener Kenntnisse in wissenschaftlicher Form zu geben. Die Gegenstände, die zu diesem allgemeinen Zwecke behandelt werden, haben im Laufe der Entwickelung der Anstalt gewechselt; im Jahre 1894 wurden Vorlesungen gehalten über Kunstgeschichte (Geschichte der religiösen Kunst; über die Hauptströmungen in der Malerei des 19. Jahrhunderts; Erklärungen ausgewählter Werke griechischer Bildhauer); über philosophische Wissenschaften (Geschichte der neueren Philosophie); über Geschichte und Litteratur (deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation; deutsche Dichtung von Lessing bis in den Sturm und Drang; das deutsche Volkslied seit dem Ende des 17. Jahrhunderts; la littérature française contemporaine dans ses rapports avec les littératures étrangères); über Astronomie und Physik. Daneben dienen demselben Zwecke und etwa denselben Wissensgebieten besondere Unterrichtskurse. Seit 1894 ist, wie gesagt, die Vorbereitung auf die Oberlehrerinnenprüfung mit dem Viktoria-Lyceum verbunden und es sind gegenwärtig (1897) Kurse in Geschichte, Deutsch, Englisch, Französisch und Religion eingerichtet worden. Die Anstalt entwickelt sowohl nach jener Seite der allgemeinen Bildung als nach dieser des Fachunterrichts eine sehr segensreiche Thätigkeit.

Ähnliche Zwecke verfolgen noch andere Lyceen, nur fehlt diesen bis jetzt die Vorbereitung auf die Oberlehrerinnenprüfung. Unter ihnen ragt besonders das Lyceum für Damen in Leipzig hervor. Im Jahre 1879 gestiftet und unter der Leitung von Frau Henriette Goldschmidt stehend, hat es insofern ein

eigenartiges Gepräge, als es die allgemeine Fortbildung unter dem beherrschenden Gesichtspunkte vermittelt, daß die Aufgabe jeder Frau der Erziehungsberuf sei, und die Behandlung der Unterrichtsgegenstände sich diesem Gesichtspunkte anpassen soll.

Bedeutenden Einfluß auf die Entwickelung der Unterrichtsveranstaltungen für die weibliche Jugend hat in den letzten Jahren die Frauenfrage und deren vielfache Erörterung in der Presse und in Vereinen gewonnen. Man erhebt die Forderung, daß der Frau des gebildeten Mittelstandes auch andere Berufe als der Lehrberuf erschlossen werden; besonders hat man dabei die Eröffnung der ärztlichen Thätigkeit für sie im Auge. Während diese in Amerika schon lange von Frauen ausgeübt wird und neuerdings auch in England, Frankreich, Italien, der Schweiz, Rußland und den skandinavischen Ländern die Frauen zu den medizinischen Studien zugelassen worden sind, ist bisher in Deutschland, Österreich und der Türkei eine generelle Zulassung der Frauen zu den Universitätsstudien noch nicht erfolgt. Indessen ist eine planmäßige und zielbewußte Agitation in den beiden erstgenannten Ländern unablässig thätig, um die Staatsbehörden für die Zulassung der Frauen zum Medizinstudium und zum ärztlichen Berufe zu gewinnen. Insbesondere hat nach dieser Richtung der „Allgemeine Deutsche Frauenverein" (Leipzig) und der Verein „Frauenstudium" (Berlin) viel geleistet. Die Vertreter und Vertreterinnen wollen diese Erweiterung der wissenschaftlichen und erwerbenden Thätigkeiten des Geschlechtes dadurch anbahnen, daß sie zunächst den Mädchen dieselbe Vorbildung ermöglichen, die der männlichen Jugend den Zutritt zu den Universitäten erschließt. So sind in den letzten Jahren mehrere Anstalten entstanden zur Übermittelung einer Gymnasialbildung für Mädchen. Man hat zwei Typen solcher Mädchengymnasien zu unterscheiden: der eine läßt den Gymnasialunterricht erst nach Vollendung der höheren Mädchenschule einsetzen und führt die Schülerinnen in vier Jahreskursen auf einem von den Knabengymnasien berechtigterweise stark abweichenden Wege zu demselben Ziele: dem Abiturientenexamen. Nach diesem Typus sind die von Fräulein Helene Lange (zur Zeit von dem Verfasser dieses Aufsatzes) in Berlin und die von Fräulein Käthe Windscheid in Leipzig geleiteten Gymnasialkurse eingerichtet. Eine andere Form des Mädchengymnasiums findet sich in Karlsruhe (seit 1893), wo man die klassischen Studien nach vollendetem zwölften Lebensjahre (d. h. Absolvierung der fünften Klasse einer zehnstufigen höheren Mädchenschule) beginnt (s. Das erste deutsche Mädchengymnasium. Weimar 1894). Bis jetzt ist es noch nicht möglich, über die Vorzüge dieser beiden Typen ein Urteil zu fällen, so wenig wie unbestritten ist, ob überhaupt die traditionelle Gymnasialbildung der beste Weg der Vorbildung für das medizinische Studium ist. Die Frequenz der neuen Anstalten scheint die Ansicht zu bestätigen, daß allerdings ein dringendes Bedürfnis nach der Zulassung der Frauen zum ärztlichen Studium und Beruf vorliegt, und es kann gar keinem Zweifel unterliegen, daß der schon jetzt zahlreiche Besuch sich um ein Bedeutendes heben würde, wenn die Regierungen den Anstalten durch

Digitized by Google

grundsätzliche Zulassung zur Reifeprüfung und demgemäß zu den Hochschulen Unterstützung zu teil werden ließen. Im Augenblick läßt sich nicht voraussagen, wann etwa diese Unterstützung eintreten wird; daß sie aber erfolgen wird, kann dem nicht zweifelhaft sein, der beobachtet, wie sich mehr und mehr die öffentliche Meinung mit diesen Ideen befreundet, wofür der im Juni 1895 abgehaltene evangelisch-soziale Kongreß in Erfurt und die Verhandlungen des Reichstags in jüngster Vergangenheit einen charakteristischen Beweis liefern.

So ist man berechtigt zu sagen, daß die Sache des höheren Unterrichtes der Mädchen eine in jeder Richtung hoffnungsvolle Entwickelung durchgemacht hat und noch durchmacht, und es ist nicht zweifelhaft, daß den Frauen in absehbarer Zeit der höhere Lehrberuf und die ärztliche Thätigkeit vollständig eröffnet sein werden.

Frankreich.

Litteratur. P. Rousselot, Histoire de l'éducation des femmes en France. 2 Bde. Paris, Didier. — Oct. Gréard, L'enseignement secondaire des filles. Paris, Delalain. — Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Revue mensuelle rédigée par M. Camille Sée. — Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886. — Camille Sée, Lycées et collèges de jeunes filles. Paris, L. Cerf. 7. Aufl. 1900. — Wätzoldt in Wychgrams Handbuch S. 66 ff. Leipzig 1897.

Obgleich die öffentlichen höheren Mädchenschulen in Frankreich erst seit 1880 bestehen, also viel jüngeren Alters sind als in Deutschland, hat doch der höhere Unterricht der Mädchen dort eine längere Geschichte und eine reichere Entwickelung gehabt. Wir haben schon bei der Darstellung der deutschen Entwickelung öfters darauf hingewiesen, daß in früheren Jahrhunderten gerade von Frankreich die fruchtbarsten Anregungen auf diesem Gebiete ausgegangen sind. Schon im 14. Jahrhundert findet sich ein ausführliches Projekt zu einer reich entwickelten Laienbildung der Frauen in dem Traktat des Pierre Dubois: Sur le recouvrement de la Terre-Sainte; und das Bewußtsein von dem Werte eines tüchtigen Unterrichtes für die Mädchen war im 15. Jahrhundert in Frankreich weit verbreitet, was schon aus den vielfachen Versuchen der Kirche, die Frauen von der geistigen Bildung fernzuhalten, geschlossen werden könnte, wenn wir nicht ganz bestimmte Zeugnisse dafür hätten. „Comme doncques," sagt Christine de Pisa, „est-il à penser, que bonnes leçons et doctrines les femmes peut empirer. Cette chose n'est pas à soutenir." Ja, in Paris erschien schon 1357 ein Schulreglement, das den Lehrern verbot, Mädchen, und den Lehrerinnen, Knaben aufzunehmen.

Digitized by Google

Wie in Deutschland, so gab auch in Frankreich die Renaissance und der Humanismus dem Unterrichte der Mädchen einen mächtigen Antrieb. Die Wirkung der Schriften des Vives und des Erasmus war hier noch größer als dort. Das 16. Jahrhundert weist besonders in Frankreich eine große Zahl von Frauen auf, die mit wissenschaftlichen Interessen eine mehr oder weniger klare Einsicht in die Aufgaben und die Stellung ihres Geschlechtes verbanden; der Kreis dieser Frauen war nicht auf den Hof und die adlige Gesellschaft beschränkt. Vielleicht reiner und weniger verquickt mit selbstischen Nebenrücksichten, als an dem schöngeistigen Hofe Franz I., tritt uns die Pflege geistiger Interessen bei den Frauen des dritten Standes entgegen. Im Schoße ihrer Familien lernen Mädchen wie Catharine, die Tochter, und Nicole Estienne, die Nichte des berühmten Robert Estienne, die klassischen Litteraturen kennen, deren Studium sie dann nachher auch ihrer Umgebung lieb zu machen wissen. Wir hören erzählen, daß die Töchter gelehrter Familien Griechisch, Lateinisch, ja gar Hebräisch gesprochen haben, ohne darum den Vorwurf zu verdienen, daß sie später schlechte Hausfrauen geworden seien.

Die klassische Tendenz innerhalb der weiblichen Bildung hörte selbstverständlich auf, als mit dem Aufkommen einer eigenen großartigen Litteratur die Wertschätzung der heimischen Sprache in Frankreich stieg. Wie für die Ausbildung der klassischen Sprache gerade die Frauen von außerordentlichem Einfluß gewesen sind, einem Einfluß, den sogar der erste Sprachkenner der Zeit, Vaugelas (I, 78; gest. 1650) rückhaltslos zugesteht, so haben sie auch auf die Litteratur selbst in weit höherem Maße eingewirkt als in irgend einem anderen Lande. Bei dieser Stellung der Frau ist es natürlich, daß die Fragen der weiblichen Bildung in den Schriftwerken des 17. Jahrhunderts oft und ausführlich erörtert wurden. Molière selbst war in demselben Maße ein lebhafter Fürsprecher einer spezifisch weiblichen Geistesbildung (Les femmes savantes I, 3; Ecole des femmes I, 1), wie er ein Gegner und Verspotter der Frauen war, die nach einer bloß männlichen Bildung strebten. Die Forderung, daß die Frau Anspruch habe auf eine nach den besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten eingerichtete Bildung, ist in so scharfer Fassung vor Molière nicht ausgesprochen worden; und mit dieser Forderung steht die Verurteilung des „Preziosen-“ und Blaustrumpftums, das sich in der Sucht nach einer in sich zwecklosen Nachahmung männlicher Bildung zeigte, durchaus nicht im Widerspruch. Auch in der übrigen schönen Litteratur des 17. Jahrhunderts nahmen die Erörterungen über die Fragen der weiblichen Bildung und Jugenderziehung einen breiten Platz ein. Fräulein Madeleine de Scudéry widmet ihnen lange Kapitel in ihrem Roman Artamène ou le Grand Cyrus (1650); die Marquise de Sévigné (gest. 1696) berührt sie oft, wenn auch immer nur gelegentlich, in ihren berühmten Briefen (zuerst 1726); Saint-Evremond (gest. 1703) schreibt einen förmlichen Traktat: „La femme qui ne se trouve point et qui ne se trouvera jamais,“ in der er das Idealbild einer gebildeten Frau entwirft. Ganz besonders wirksam

waren die Traktate des Poullain de la Barre (De l'égalité des deux sexes), des Abbé Fleury (Traité du choix et de la méthode des études 1686; lateinisch mit Anmerkungen von Gruber und Böhmer, Leipzig 1724) und Fénelons. Der erstere erhebt die Forderung gleichen Rechtes beider Geschlechter auf die Erkenntnis der Wahrheit, das wissenschaftliche Studium, und verlangt auch für die Frauen die Zulassung zu gewissen Ämtern, sogar denen des Rechtsanwaltes, des Arztes und des Priesters. Weniger weit geht Fleury; aber er will doch, daß die Frauen durch eine bessere schulmäßige Geistesbildung für ihre besonderen weiblichen Lebensaufgaben besser vorbereitet werden. Der Unterrichtsplan, den er bis ins einzelne entwirft, geht noch weiter als der des ungefähr gleichzeitigen Fénelon. Von letzterem, der von allen, die über Mädchenerziehung geschrieben haben, bis auf den heutigen Tag der einflußreichste ist, haben wir schon gehandelt (S. 229 ff.).

Auch an praktischen Veranstaltungen für den Unterricht der Mädchen war das 17. Jahrhundert nicht arm. Für die niederen Bevölkerungsklassen leisteten Erhebliches die Lehrorden, besonders die Ursulinerinnen, die es bis auf 320 Niederlassungen in Frankreich brachten; ihnen gesellten sich die besonders im Westen des Landes wirkenden Augustinerinnen ebenbürtig zu. 1625 stiftete Mme. de Combé die Filles de la Croix, und 1635 entstand der große, noch heute verbreitetste Lehrorden der Filles oder Soeurs de la Charité, gegründet von Vincent von Paula. Eine höchst eigentümliche Stellung unter den für die höheren Stände bestimmten Anstalten nahm das Kloster Port-Royal ein, das 1609 durch die Mutter Angélique Arnauld reformiert worden war. Über die Einrichtung dieses Klosters und seine Erziehungsgrundsätze vgl. Les constitutions de Port-Royal, Mons 1665. Gelernt wurde in Port-Royal nur sehr wenig, was die Anzahl und Ausdehnung der Gegenstände betrifft. Aber ganz einzig steht Port-Royal durch die Methode da. Die Lektüre wurde so geleitet, daß ihr wesentlicher Zweck Anleitung zum Selbstdenken war; diese Anleitung, die bei allen Gelegenheiten des täglichen Lebens sich vollzog, hat die segensreichsten Früchte getragen; der beste Empfehlungsbrief für eine Frau war damals, in Port-Royal erzogen zu sein, wie dies Boileau selbst in einer seiner Episteln ausdrückt. Aber Port-Royal hat nur eine kurze Blüte gehabt; nach dem Tode der berühmten Schwester Sainte-Euphémie, Jacqueline Pascal, zeigte sich, daß jene Methode sich nicht zur dauernden Grundlage der Erziehung und des Unterrichts eignete, weil ihre Durchführung zu sehr von der Persönlichkeit der Vorsteherin abhing, und eine Leitung wie die der genannten Dame wurde nicht wieder gefunden (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 470 ff., 498 f.).

Die klösterliche Erziehung zeigte, je größer die Verbreitung der Klöster wurde, mehr und mehr Mängel, da es zu sehr an den geeigneten hinreichend vorgebildeten Lehrschwestern mangelte und da gerade durch diesen Umstand der Lehrplan notwendigerweise sich in allzu beschränkten Grenzen halten mußte. Die geringe Ausdehnung des übermittelten Wissens zog eine zu ausgiebige Muße nach sich, deren

Digitized by Google

Folge überwuchernde Äußerlichkeiten und an vielen Stellen sogar gewisse Frivolitäten waren. So erklärt es sich, daß gerade Fénelon in Gegensatz zu der klösterlichen Erziehung tritt und daß an diesem Gegensatze auch die Marquise de Maintenon, die Urheberin des größten und interessantesten praktischen Versuches einer Mädchenschulgründung nichtgeistlicher Art, teil hat. Im Jahre 1686 gründete sie, nachdem sie vorher in Montmorency, Rueil und Noisy einige Jahre lang sechzig Mädchen hatte erhalten und unterrichten lassen, die große Mädchenschule zu St.-Cyr für zweihundertundfünfzig adelige arme Mädchen. Ludwig XIV. gewährte zum Bau der Anstalt über eine Million Franken, 2500 Arbeiter waren unausgesetzt fünfviertel Jahre an dem Bau beschäftigt. Mad. de Maintenon hat in der Organisation und Leitung dieser Schule ihre Lebensaufgabe erblickt. Man kann die Geschichte derselben in zwei Perioden teilen, die durch die Aufführungen von Racines Esther voneinander getrennt sind; während der ersten Periode war St.-Cyr eine rein weltliche Anstalt; Ludwig XIV. selbst wollte nichts von klösterlichem Wesen wissen; die Anstalt sollte keine „congrégation de religieuses“ sein, sondern „seulement une communauté de filles pieuses capable d'élever les jeunes filles dans la crainte de Dieu et dans la bienséance convenable à leur sexe.“ Sogar der Père la Chaise billigte, was sehr charakteristisch ist, den Laiencharakter der Anstalt: „les jeunes filles,“ sagte er, „seront mieux élevées par des personnes tenant au monde.“ Man hörte weder „ma seur“ noch „ma mère“, die Schülerinnen wurden einfach „demoiselles“ genannt, die Umgangsformen waren die der weltlichen guten Gesellschaft. Der Unterricht der ersten Periode trug einen litterarisch ästhetischen Charakter, Lektüre und Komposition bildeten seine Hauptbestandteile, laute Deklamation wurde vor allem gepflegt. Bei den schriftlichen Aufsätzen, meist über litterarische und moralische Themata, war der vorwiegende Gesichtspunkt der Leiterin, jene Leichtigkeit und Geschmeidigkeit des Stiles heranzubilden, die der Eigentümlichkeit des Geschlechtes entsprach. Sie zog die vornehmsten Geister in den mittelbaren und unmittelbaren Dienst der Schule; Fénelon übernahm den Religionsunterricht, Mlle. de Scudéri lieferte die Modelle zu den „Conversations“ (Gedankenübungen in Dialogform 1680 und 1688), Lulli komponierte die Gesangübungen und Racine schrieb Trauerspiele für die eifrig gepflegten theatralischen Aufführungen. Diese aber sollten den Anlaß zum Umschwung bilden. Schon nach der Darstellung von Racines Andromaque kamen Mad. de Maintenon Bedenken, ob die Wiederholung solcher Aufführungen pädagogisch gerechtfertigt bleiben könnte. Nichtsdestoweniger führte sie noch die von Racine auf ihr Ersuchen 1689 und 1691 geschriebenen Dramen Esther und Athalie auf; der Hof war zugegen und spendete ungeheuren Beifall. Dieser Beifall aber hatte für die jungen Schauspielerinnen so bedenkliche Folgen, daß Mad. de Maintenon plötzlich beschloß, die bisherige Richtung aufzugeben und die Anstalt in ein reguläres Augustinerkloster zu verwandeln. Das ganze Leben erhielt einen strengen klöster-

lichen Zuschnitt; der Unterricht wurde schulmäßiger, die Schülerinnen wurden in vier Klassen geteilt; die Stunden dauerten täglich von $8^1/_2$—12, und von 2 bis 6 Uhr. Die Gegenstände waren Lesen, Schreiben, Rechnen, Grammatik, Katechismus, biblische Geschichte, Musik, Geschichte, Geographie, Mythologie, Handarbeiten und in den beiden oberen Klassen stark betriebene französische Stil- und Sprachübungen; aus der obersten Klasse gingen, nach praktischen Übungen im Unterrichten, die zukünftigen Lehrerinnen hervor. An der pädagogischen Leitung der Anstalt nahm Mad. de Maintenon nach der Reform noch emsigeren Anteil als vorher. Die Anweisungen, die sie teils mündlich, teils schriftlich den Lehrerinnen erteilte, pädagogische und didaktische Direktiven, sind von den Damen des Klosters aufgezeichnet worden und neuerdings durch den Druck zugänglich gemacht (Lettres et avis aux dames de St.-Cyr). Vgl. Mad. de Maintenon, Extrait de ses lettres, avis etc. par Octave Gréard, membre de l'Institut. Paris, Hachette 1885. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 519 ff.

Den Einfluß der Ideen Fénelons und der Mad. de Maintenon merkt man in der nachfolgenden Litteratur auf Schritt und Tritt, so in Rollins Traité des études (1726) und in den Büchern der Marquise de Lambert (gest. 1733). Gesch. der Erz. IV, 1, S. 524 ff.

Das 18. Jahrhundert zeigt eine rege Erörterung der Fragen weiblicher Bildung. Es ist das Jahrhundert der pädagogischen Reformprojekte, und gerade auf dieses Gebiet richteten sie sich mit besonderer Vorliebe. Der Abbé de St.-Pierre schrieb 1730 seine projets pour perfectionner l'éducation des filles und pour multiplier les collèges de filles. Der König soll einen obersten Unterrichtsrat aus sechs sachmännisch geschulten Räten bilden und diesem soll auch der weibliche Unterricht unterstehen. Er soll in besonderen collèges erteilt werden, die der Abbé genau nach der Analogie der Knabengymnasien eingerichtet wissen will. Der Lehrplan, den er für diese Schulen entwirft, ist außerordentlich reichhaltig; er umfaßt neben den schon bei St.-Cyr erwähnten Gegenständen auch Kenntnis der Gesetze und Polizeivorschriften, Astronomie, Anthropologie, Physik und Meteorologie; doch kommt es offenbar St.-Pierre mehr auf eine oberflächliche Übermittelung bloß nützlicher Kenntnisse an. Bezeichnend dafür, wie stark Fénelons Einwirkung war, ist, daß St.-Pierre besonderen Nachdruck auf die Entwickelung des goût de la lecture legt, in dem er die alleinige Gewähr geistigen Fortschritts erblickt. In die Reihe bloßer Projekte müssen wir auch die Schriften der Mad. de Miremont rechnen (Traité de l'éducation des femmes et cours complet d'instruction, Paris 1779), bei der vor allen Dingen das Auftauchen eines Planes zur Gründung von förmlichen Lehrerinnenseminarien bemerkenswert ist; es soll den Töchtern der gebildeten Stände eine geregelte weltliche Laufbahn eröffnet werden, und besondere Schulen sollen darauf vorbereiten (s. o. S. 232).

Wir haben schon bei der Darstellung der deutschen Verhältnisse auf den

außerordentlichen Einfluß hingewiesen, den die Schriften Jean Jacques Rousseaus auf die ganze Entwickelung unseres Unterrichtszweiges geübt haben. Doch beruht dieser Einfluß mehr auf einer Anwendung seiner allgemeinsten pädagogischen und psychologischen Prinzipien auf das Erziehungswesen, als auf den Theorien, die er über die Erziehung und den Unterricht der Frauen aufgestellt hat. Diese letzteren sind so durchtränkt von dem ausschließenden Egoismus des Mannes, daß sie für die Folgezeit eher den Anlaß zu entgegengesetzten Strömungen als den zu fruchtbaren Schöpfungen gegeben haben (s. oben S. 239). Nach ihm ist die Bestimmung des Weibes die Familie, und Rousseau schließt daraus, daß das Mädchen nicht nur für die Familie, sondern auch in der Familie erzogen werden müsse. Die Familie, wie sie einmal ist, entspricht den Anforderungen Rousseaus nicht, daher konstruiert er sich im Emile eine Idealfamilie; und Vater und Mutter unterrichten Sophie, Lehrer sind möglichst ganz ausgeschlossen. Sophiens Sinn ist von früher Kinderzeit an nur auf das Äußere gerichtet gewesen, nur den Schein der Dinge (la parure) läßt die Frau auf sich wirken, wofür Rousseau das Verhältnis des Mädchens zur Puppe als Beweis nimmt. Wißbegierde nach dem Zusammenhang der Dinge hat Sophie nie gezeigt, kann das Weib überhaupt nicht zeigen, sie muß unter dem Banne unbedingten Autoritätenglaubens stehen; während Emil erst im achtzehnten Lebensjahre, nachdem seine Urteilskraft soweit gereift ist, von Religion hört, wird das Mädchen am besten schon von frühester Kindheit an in der Religion erzogen, denn wollte man warten, bis seine Urteilskraft fähig wäre, die Religion zu verstehen, so würde es überhaupt niemals davon hören. Jedes wissenschaftliche Erkenntnisvermögen streitet Rousseau dem Weibe ab, daher ist es zum Studium irgendwelcher höherer Zweige menschlicher Erkenntnis durchaus ungeeignet. Rousseaus Lehrplan beschränkt sich auf Lesen, Schreiben und Rechnen, als die für den Hausfrauenberuf unentbehrlichen Fertigkeiten. Er ist geneigt, die Lektüre des Mädchens ganz zu verbieten oder auf moralisch lehrhafte Bücher zu beschränken, selbst Corneille und Racine erscheinen ihm verderblich. So ist der Geist der Sophie ungebildet und leer, als sie dem Emile zugeführt wird. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 603.

Die Volksvertretungen der Revolutionszeit standen durchweg dem Mädchenunterrichte freundlich gegenüber. Zunächst allerdings wandten sie ihre Fürsorge den Volksschulen zu, die der Förderung dringend bedürftig waren: noch Ende der achtziger Jahre waren nur 26 Prozent aller Frauen im stande, ihren Ehekontrakt selbständig zu unterschreiben; dies ist die Durchschnittszahl für ganz Frankreich, in den einzelnen Provinzen schwankt das Verhältnis stark, im Nivernais sinkt die Zahl auf 5,94 Prozent, in Lothringen steigt sie auf 64,90. Übrigens sind selbst diese Zahlen wohl noch zu günstig berechnet, da viele Frauen nur ihren Namen, aber nichts anderes zu schreiben verstanden. Zum erstenmal beschäftigte sich die staatliche Autorität in Frankreich mit dem Mädchenunterrichte im Jahre 1791, als Talleyrand im Anschluß an die am 3.—4. September beschlossene allgemeine

Schulpflicht für Knaben mit dem Antrage hervortrat, auch die Mädchen zu den Volksschulen zuzulassen. Nur bis zum achten Jahre sollten die Mädchen den Unterricht mitgenießen, dann aber der Familie zurückgegeben werden; wo aber die Familie die nötige Erziehung nicht geben kann, soll in jedem Departement ein öffentliches Erziehungshaus für Mädchen zur Verfügung stehen, in dem die für die Hauswirtschaft nötigen Kenntnisse durch Lehrerinnen übermittelt werden. Neben dieser Vorbildung für die häusliche Thätigkeit soll aber in jenen Häusern auch die Möglichkeit zur Erlangung der Kenntnisse gegeben werden, die zu einer dem weiblichen Geschlechte angemessenen Berufsthätigkeit nötig sind. Es ist eine Art weiblicher Gewerbeschulen, die Talleyrand vorschwebten; indessen dieser Entwurf blieb auf dem Papier. Bald nachher trat Condorcet mit viel weitergehenden Anträgen hervor (Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique etc., zuerst in der Bibliothèque de l'homme publique; in den Oeuvres, Paris 1847, VII, S. 167 bis 437). Es ist bekannt, welch großen Einfluß die Gedanken dieses weitschauenden Geistes auf die Gestaltung des gesamten Unterrichtswesens des modernen Frankreich gehabt haben, wenn sie auch damals das Schicksal der Talleyrandschen Entwürfe hatten. Condorcet fordert gleiches Recht für beide Geschlechter, er geht von ihren angeborenen Fähigkeiten aus, um die Grundzüge ihrer Erziehung festzustellen. Gleich befähigt wie die Männer für das Lehrfach und die Medizin sollen die Frauen zu diesen beiden Berufsarten zugelassen werden. Ihnen eine genügende, der männlichen gleichwertige allgemeine Bildung zu geben, erfordert schon das öffentliche Wohl, erst so wird die Frau in der Familie ihre Sendung erfüllen können: 1. die Mütter müssen im stande sein, den Unterricht ihrer Kinder zu überwachen, 2. die Ungleichheit geistiger Bildung würde die Gattin zum Gatten, die Mutter zu den größeren Kindern in ein falsches Verhältnis bringen, 3. es ist das beste Mittel für die Männer, ihre in der Jugend erworbenen Kenntnisse zu erhalten, wenn sie in der Lebensgenossin ähnliche Kenntnisse und wissenschaftliches Interesse finden. Wie die Allgemeinbildung beider Geschlechter dieselbe sein soll, so will Condorcet auch, daß der Unterricht gemeinschaftlich empfangen werde und Lehrer sollen gleicherweise Männer und Frauen sein. Er verspricht sich von dieser Coéducation nur Vorteile, insbesondere die Anregung eines für beide nützlichen Wettstreits der Geschlechter. Er unterscheidet zwei Arten von Schulen: Primär- und Sekundärschulen; in letzteren soll folgendes übermittelt werden: die zum richtigen Sprechen und Schreiben nötigen grammatischen Kenntnisse, Geschichte und Geographie Frankreichs und der Nachbarländer, die Grundzüge der mechanischen Künste, des Handels, des gewerblichen Zeichnens, die wesentlichsten Punkte der Moral und Bürgerkunde, die Elemente der Mathematik, der Physik, der Naturgeschichte, soweit sie für Handwerk, Handel und Landbau erforderlich sind.

Der einzige Entwurf der Revolutionszeit, der zum Gesetz erhoben worden ist, ist der von Lakanal; er greift das Wesentliche der Condorcetschen Gedanken

Digitized by Google

auf und ist dadurch bemerkenswert, daß er zum erstenmal den Handarbeitsunterricht unter den wünschenswerten Gegenständen des Mädchenunterrichtes mit aufführt. Diese Entwürfe haben lediglich als theoretische Äußerungen Wert, ihre Durchführung würde, ganz abgesehen von der Unbeständigkeit der politischen Faktoren, schon an dem gänzlichen Mangel geeigneter Lehrkräfte gescheitert sein, hatte man doch sämtliche Lehrschwestern, ebenso wie die aus dem Adel stammenden Laienlehrerinnen und alle die von Geistlichen und Adligen ernannten Lehrerinnen vom Unterrichte ausgeschlossen. Es gab ganze Arrondissements ohne Lehrkräfte. Die wenigen Frauen, die sich zum Unterrichte bereit erklärten, waren sehr unwissend, und wenn man sie nahm, so kam noch die große Geldverlegenheit der Republik dazu, ihnen ihr Amt erst recht zu verleiden. Die Lehrerin des Fleckens Mussy hatte sieben Schülerinnen, die ihr monatlich 1 Fr. 75 C. einbrachten.

Von weittragender Bedeutung war das Gesetz vom 25. Dezember 1793, in welchem, gemäß Art. 61 des Lakanalschen Entwurfes, das Prinzip der Unterrichtsfreiheit zugestanden und dadurch ein umfassendes Privatschulwesen, „enseignement libre", geschaffen wurde. Die Berechtigung, Privatschulen zu halten, wurde zwar zunächst noch an die Beibringung einer Bescheinigung gebunden, daß der betreffende Lehrer (oder die Lehrerin) die von der Revolution geforderte Gesinnung besaß (Certificat de civisme et de bonnes moeurs), nach dem neunten Thermidor aber traten sogar die Geistlichen unter der Bedingung, das Laiengewand zu tragen, wieder ein.

Durch jene Einführung der Unterrichtsfreiheit wurden nun für die besseren Stände jene „pensionnats" oder „pensions de jour" ermöglicht, die für die ganze Folgezeit dem Bedürfnis nach einem höheren Unterricht der Mädchen Genüge thaten. Das Urbild dieser pensions schuf Mad. de Campan. Sie hat ihre pädagogischen Grundsätze in einem umfangreichen und bedeutenden Werke (De l'éducation des femmes) niedergelegt, nachdem sie durch Napoleon, der sie als Lehrerin der Hortense und Emilie Beauharnais kennen gelernt hatte, an die Spitze der Erziehungsanstalt für Töchter der unbemittelten Offiziere der Ehrenlegion zu Ecouen berufen worden war (1807). Der Staatsrat überließ ihr die ganze innere Einrichtung dieser Schule. Das Charakteristische derselben liegt weniger in dem Lehrplan als in den pädagogischen Maßnahmen. Die Ämulation hält Mad. de Campan für die eigentliche Grundlage der Erfolge im Unterricht, und um sie zu wecken, wurde, in Anlehnung an eine Idee des Abbé de St.-Pierre, hauptsächlich ein ausgedehntes System der Preisverteilungen eingeführt. Alle Vierteljahre fand im Beisein der Eltern und geladener Gäste die Verteilung statt; der Preis war zunächst ein einfacher Holzschnitt, der sämtliche Abzeichen des Studiums und der Arbeit darstellte; nachher nahm er andere Formen an, so z. B. pflanzte die preisgekrönte Schülerin in den Park einen Baum, in dessen Rinde ihr Name zum Gedächtnis eingeritzt ward. Von den Nachahmerinnen der Mad. de Campan wurde dieses System

Google

nachher ins Lächerliche übertrieben, es kam wohl vor, daß die Schülerinnen bei Trompetenschall in den Schulsaal geführt und hier im eigentlichen Sinne des Wortes gekrönt wurden. Den öffentlichen Belohnungen entsprachen öffentliche Bestrafungen, von denen die zwei schwersten die table de bois (Essen am besonderen Tisch) und die perte de ceinture waren; trotz dieser absonderlichen Maßnahmen waren die pädagogischen Grundsätze der Mad. de Campan vernünftig und würdig. Sie sagt in dem avant-propos de l'auteur: „In einem konstitutionellen Staate, in dem die Weisheit des Souveräns in Gemeinschaft mit den erlauchtesten Gliedern der Nation die Gesetze schafft und ausführt, muß die Erziehung des weiblichen Geschlechtes ein nützliches und lobenswertes Ziel haben. Die größere Aufklärung des Jahrhunderts nimmt den Frauen den Vorteil, bloß durch die Macht der Schönheit zu herrschen; es ist heutzutage durchaus nötig, daß ein solider Unterricht sie in stand setze, die Talente und Tugenden ihrer Männer zu würdigen, deren Vermögen durch eine vernünftige Wirtschaft zu erhalten, . . . die Töchter in allen ihrem Geschlecht anpassenden Tugenden zu erziehen und auch den ersten Unterricht der Knaben angemessen zu überwachen."

Bemerkenswert ist es, daß Mad. de Campan in dem Gutachten, das sie Napoleon bei Übernahme der Leitung von Ecouen unterbreitete, die Gründung einer größeren Anzahl von öffentlichen höheren Mädchenschulen vorschlug „pour élever les filles de certaines catégories de serviteurs de l'Etat militaires ou civils"; der Staat sollte überdies alle Privatschulen unter seine Oberaufsicht nehmen; sie träumte von einer „Université qui remplaçât les abbayes et les convents". Der Staatsrat sprach sich zwar sehr für diese Ausdehnung eines höheren Unterrichts für die Mädchen aus, aber die Ausführung unterblieb wegen der Ereignisse von 1813 und 1814.

Das Privatschulwesen erhielt um dieselbe Zeit einen neuen Aufschwung. Mad. Maisonneuve, die sich auch berechtigte Hoffnungen auf die Direktion von Ecouen gemacht hatte, gründete in Paris ein hochangesehenes Pensionat und entwarf die Grundzüge ihrer pädagogischen Ansichten in einem Buche, das lange Zeit den hervorragendsten Platz in der Fachlitteratur einnahm (Essai sur l'instruction des femmes par Mad. la Comtesse Le Groing La Maisonneuve. 3. Auflage, Tours 1841). Eine ähnliche Anstalt eröffnete 1811 Mlle. Sauvan, die später die erste Volksschulinspektrice von Paris wurde.

Auch die Ordensschwestern traten unter der Restauration wieder sehr hervor; es bildeten sich große Gesellschaften zur Unterstützung der Ursulinerinnen, der Benediktinerinnen, der Visitantinnen. 1820 wurde im Hotel Biron eine große Anstalt des Sacré Coeur errichtet. Zum erstenmal wurde der höhere Unterricht der Mädchen, der bisher von den Behörden ganz dem Volksschulwesen zugerechnet worden war, aus diesem herausgehoben; in einer Ordonnanz vom Jahre 1820 wird gesagt, daß hinfort die pensions und institutions von den Primärschulen

Digitized by Google

scharf unterschieden werden sollten; „der Unterschied," so heißt es, „der Schulen liegt im Unterrichtsziel, dieses aber ist abhängig von der Vorbildung der Lehrerin". Während es für eine gewöhnliche Volksschullehrerin genügen sollte, „de savoir lire, écrire, chiffrer et d'être en état de bien montrer ces trois choses", sollten die maîtresses de pension mehr beherrschen, das Rechnen bis zur Gesellschaftsrechnung, die Elemente der Grammatik, französische Geschichte und Geographie. In der Prüfung für die maîtresses d'institution wurden außerdem noch alte Geschichte und französische Litteratur verlangt. So wurden drei scharf getrennte Lehrerinnenprüfungen eingerichtet, der Übergang von der einen zur anderen Schulgattung war ohne die betreffende Prüfung unzulässig. In einer Ordonnanz von 1837 wurde das Rangverhältnis der pensions und institutions noch schärfer betont, eine regelmäßige aus fünf Herren und zwei Damen bestehende Prüfungskommission von dem Minister ernannt, ebenso eine regelmäßige Inspektion angeordnet; die Inspektoren der pensions hatten ihre Berichte an den Seinepräfekten, die der institutions an den Akademierektor einzureichen. Die Lehrpläne wurden genau vorgeschrieben, der höhere Charakter des Unterrichtes wurde schon dadurch bezeichnet, daß ein zehnjähriger Kursus für beide Schulgattungen angeordnet wurde. In den pensions waren die Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, französische Grammatik, Arithmetik bis zur Proportionsrechnung, französische Geschichte, Geographie, Physik und Naturwissenschaften mit Anwendung auf das praktische Leben, Zeichnen, Gesang, Nadelarbeiten, neuere Sprachen; in den institutions kamen noch hinzu: Französische Litteraturgeschichte, Stilistik, alte Geographie, alte und neuere Geschichte, Elemente der Kosmographie.

Diese zunächst nur für das Seinedepartement erlassene Ordnung wurde bald von den übrigen Departements angenommen (Isère 1837, la Vienne, le Calvados, Seine et Oise 1841, Gironde 1842, Lorrais 1843 u. s. w.). Im Jahre 1845 zählte man im Seinedepartement 253 derartige Schulen, in denen etwa 13000 Schülerinnen unterrichtet wurden; 1846 wurde, die Klöster eingeschlossen, etwa 15000 jungen Mädchen im Seinedepartement ein höherer Unterricht zu teil. In den vierziger Jahren war die Blütezeit dieser Schulen, denen man überdies noch das Recht gewährte, Primärklassen anzufügen, so daß die Mädchen ihre ganze Erziehung vom 7. bis zum 18. Jahre in ihnen erhalten konnten.

Eine gewisse Konkurrenz erlitten diese Anstalten durch die sog. Cours, eine nur dem französischen Unterrichtswesen eigentümliche Veranstaltung. Ein Augenzeuge schildert um 1840 die Cours des Abbé Gaultier folgendermaßen (Gréard a. a. O. S. 33): „Die Cours finden nur während sechs Monaten statt, einmal die Woche, Sonnabends, in Gegenwart der Angehörigen; die erste Stunde ist der Geschichte gewidmet, die zweite der französischen Sprache, die dritte der Geographie und dem Rechnen. Der Raum, in dem die Kurse gehalten werden, besteht aus neun im Kreise liegenden Zimmern, in denen alle Abteilungen zu gleicher Zeit

den Unterricht in denselben Gegenständen erhalten. Die Lektionen bestehen vorzugsweise in Fragen des Lehrers und Antworten der Schülerinnen über das, was während der Woche in der Familie nach den am Sonnabend zuvor gegebenen Weisungen gelernt ist." Diese Cours hatten großen Zulauf, der sich allerdings ganz nach der Geschicklichkeit und der Beliebtheit des Direktors richtete; eine geradezu gerühmte Persönlichkeit, umschwärmt von Schülerinnen und besonders von Müttern, war M. Levi Alvarès, ihm wurde — damals etwas Unerhörtes — sogar der Orden der Ehrenlegion verliehen, worauf die Mütter das geflügelte Wort schufen: „Nous sommes décorées". Ein besonderer Vorteil für diese Cours war, daß die Eltern der Unannehmlichkeit überhoben waren, sich von ihren Töchtern längere Zeit zu trennen — die Pensions und Institutions waren fast durchweg Internate.

Beide Systeme des Mädchenunterrichtes traten in einen scharfen Gegensatz, und dieser hatte u. a. die nützliche Wirkung, daß er eine Fülle von lebhaften Erörterungen über die beste Methode des Mädchenunterrichtes hervorrief, in Flugschriften, Zeitschriften (Revue de l'enseignement des femmes 1845 ff.) und Vorträgen. Das Publikum nahm an diesen Erörterungen lebhaften Anteil und allgemeiner als jemals zuvor ertönte der Ruf: Der Staat möge nicht das ganze Mädchenschulwesen Privathänden überlassen, sondern mit seinen höheren Garantien eintreten und Musteranstalten schaffen, die den Typus der höheren Mädchenschule nach den modernen Anschauungen und Bedürfnissen darstellten.

Gegen Ende des zweiten Kaiserreiches wurden die Keime eines öffentlichen höheren Mädchenschulwesens gelegt. In der Sitzung des corps législatif trat Jules Simon mit dem Antrage hervor von Staats wegen derartige Schulen zu gründen, und der verdiente Kultusminister Duruy griff diesen Gedanken beifällig auf. „Que de plaintes ne se lèvent point sur la difficulté de donner aux jennes filles une instrnction en rapport avec le rang qu'elles occnperont un jour dans la société et avec celle que reçoivent leurs frères." Auf Duruys Anregung bildete sich Ende 1867 in der Sorbonne die „Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles". Die Elite der Pariser Lehrerwelt der hohen und höheren Schulen erbot sich, an dem Unterrichte, den diese Gesellschaft zu organisieren gedachte, mitzuwirken. Der Zweck des Vereins wurde in dem, einem Bulletin administratif des Ministers einverleibten Programm klar formuliert: „L'association a ponr but de compléter l'instruction des jennes filles et de leur fournir les moyens de s'élever au-dessus des connaissances primaires par un enseignement analogue à celui des établissements de l'enseignement secondaire spécial pour les garçons." Schon 1868 wurden in Paris die Cours de la Sorbonne in den Rathäusern der einzelnen Arrondissements abgehalten und die wichtigeren Städte der Provinzen folgten, unterstützt von den Provinzialschulverwaltungen (Académies), bald nach, und selbst zahlreiche und gewichtige Gegner, wie

der Bischof Dupanloup von Orléans vermochten der Bewegung nicht Einhalt zu thun. Auch hier hatten die litterarischen Fehden, wie sie z. B. Dupanloup mit Duruy selber führte, nur den Erfolg einer immer regeren Anteilnahme der öffentlichen Meinung an den Fragen des höheren Mädchenunterrichtes.

Allerdings entsprach die wirkliche Form der Cours nicht dem ursprünglichen Plane Duruys. Der Minister hatte doch einen schulmäßigen Betrieb mit Fragen, Antworten, Aufsätzen, Probearbeiten u. s. w. geplant; es sollten Anstalten mit drei regelrechten Jahreskursen sein, zu deren jedem der Zutritt von einer Prüfung abhängig gemacht werden sollte. Aber da die Cours kein eigenes Lehrpersonal hatten, ihr Bestehen vielmehr auf die freiwillige, nebenamtliche, allerdings gern gewährte Thätigkeit von Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern gegründet war, konnte jener schulmäßige Betrieb nicht Platz greifen.

Den ursprünglichen Gedanken Duruys griff im Jahre 1879 der Staatsrat Camille Sée wieder auf und legte ihn allerdings in sehr erweiterter Form der Volksvertretung vor. Hiermit ist die Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens in Frankreich an ihrem wichtigsten Wendepunkte angelangt; die öffentliche Meinung war reif für diesen Gesetzesentwurf. Daß sie es war, verdankte sie nicht zum wenigsten den ausgedehnten Einwirkungen hochbedeutender Frauen, die unablässig in gediegenen Schriften für eine bessere Bildung ihres Geschlechtes eingetreten waren. Wir nennen hier, ohne ausführlicher auf sie eingehen zu können, die Gräfin de Rémusat (Essai sur l'éducation des femmes, Paris 1824), Madame Guizot (Education domestique ou lettres de famille sur l'éducation, Paris 1826), Madame Necker de Saussure (Education progressive ou étude du cours de la vie, 1828, 3 vol., Deutsch: 1. und 2. Abt. von Hogguer und K. von Wangenheim, 3. Abt. von E. A. Jacobi, Hamburg 1836, 1839), Mlle. de Lajolais (Livres des mères de famille et des institutrices, couronnés par l'Academie française 1843) und Mlle. Sauvant (Cous normal des institutrices primaires 1832). Diesen Frauen dürfen wir zurechnen Aimé Martin (Education des mères de famille ou de la civilisation du genre humain par les femmes. 3. Aufl. 1840) und den wenn auch unter streng katholischen Gesichtspunkten schreibenden, so doch für eine ausgedehnte geistige Bildung der Frauen eintretenden Bischof Dupanloup von Orléans (La femme chrétienne et française 1868, La femme studieuse, 3. Aufl. 1875; ins Deutsche übersetzt: Über Frauenbildung, Münster 1868; Die Mädchenerziehung, von Mosthaf, Mainz 1880).

Camille Sée beantragte, über ganz Frankreich von Staats wegen unter Mitwirkung der Kommunen eine Reihe von höheren Mädchenschulen, Lycées (Collèges) de jennes filles zu gründen. Er wies in der Motivierung auf die Unzulänglichkeit der bisherigen Organisation dieses Unterrichtes und auf den Vorsprung hin, den andere Länder, darunter auch Deutschland, in dieser Beziehung vor Frankreich hätten. Der Antrag wurde einer Kommission überwiesen, der u. a. Paul Bert,

Brisson, Duvaux und Deschannel angehörten, diese modifizierte ihn in mancher nicht unwichtigen Beziehung, und über das aus der Kommissionsverhandlung hervorgehende Projekt wurden nun in der Deputiertenkammer und im Senate ausführliche Verhandlungen gepflogen, bei denen auch die prinzipiellen Gegner eines staatlichen Unterrichtes für Mädchen reichlich zu Worte kamen; diese für die Kenntnis der politischen Strömung in Frankreich merkwürdigen Verhandlungen sind vollständig abgedruckt in Camille Sées Lycées et collèges de jeunes filles. Documents, rapports et discours etc. Paris, Leopold Cerf, 7. Aufl. 1900.

Endlich, am 21. Dezember 1880 wurde das Gesetz vom Präsidenten der Republik promulgiert. Die Grundzüge desselben und damit die Verfassung jener Schulen sind folgende: die Anstalten sollen Externate sein, indessen da in Frankreich das vollständige Externat keine Aussicht auf Zuspruch hat, so sollen auf Ansuchen der Munizipalräte halbe und ganze Internate damit verbunden werden. Der Unterricht umfaßt fünf Jahre, vom 12. bis zum 17. Lebensjahre, wobei es erlaubt ist, dem Lycée (Collège) Primärklassen anzufügen, in denen der Volksschulunterricht schon mit besonderem Bezug auf den Sekundärunterricht erteilt werden soll. Jene fünf Schuljahre zerfallen in zwei Perioden: I. 12.—15., II. 15.—17. Lebensjahr. In der ersten Periode sind alle Fächer obligatorisch. Die Gegenstände sind: Französisch (5 Stunden), Morallehre, Englisch oder Deutsch nach Auswahl, Geschichte, Geographie, Rechnen und Geometrie, Naturgeschichte, Zeichnen, Physik, Chemie, Physiologie, Haushaltungskunde und Gesundheitslehre, Singen; auf jeder Stufe 20 Stunden. In der zweiten Periode tritt die von den Franzosen und auch von ausländischen Kennern als eine sehr glückliche Maßregel gepriesene Teilung in obligatorische und fakultative Fächer ein; es soll dadurch ermöglicht werden einmal die Vermeidung der Überbürdung, sodann die Berücksichtigung der in diesem Alter schon vorhandenen berechtigten persönlichen Neigungen der Schülerin; jedoch ist die Teilung so bewerkstelligt, daß die für die nationale und allgemeine Bildung erforderlichen Fächer wie: Muttersprache, Geschichte, fremde Sprache obligatorisch bleiben. Gegenüber dem Lehrplan der deutschen Mädchenschule kennzeichnet sich der französische (abgesehen von jener „bifurcation“) besonders dadurch, daß auch die altklassischen Litteraturen einbezogen sind, daß ferner die Elemente der Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung und endlich auch allgemeine Rechtskenntnisse (droit usuel) gelehrt werden. (Näheres über den Lehrplan und die methodische Handhabung des Unterrichtes vgl. bei Wychgram, Kap. 3, S. 113—168.) Der Religionsunterricht ist zwar aus dem eigentlichen Schulbetriebe ausgeschlossen, indessen wird er auf Ansuchen der Eltern durch die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen in der Anstalt erteilt. Am Schlusse des Kursus wird ein Examen veranstaltet, auf Grund dessen das Certificat de fin d'études secondaires, ein heute viel gesuchtes und für das bürgerliche Leben wirkungsvolles Zeugnis, ausgestellt wird. Jede Anstalt untersteht einer Direktrice, der Unterricht

wird von Männern und Frauen erteilt. Solange es noch nicht die genügende Zahl völlig vorgebildeter Frauen gab, unterrichteten viele Männer, seit einigen Jahren jedoch ist die Ausschließlichkeit der Frauen fast vollständig durchgeführt. Die Lehrerinnen erwerben sich das Recht zum Unterricht in den oberen Klassen durch das Bestehen des auch für die Lehrer der Gymnasien vorgeschriebenen Oberlehrerexamens (Concours d'agrégation). Zur Ausbildung der Lehrerinnen wurde 1881 die große Anstalt Ecole normale supérieure d'enseignement secondaire pour les jeunes filles in Sèvres gegründet, eine Anstalt, die nach Zweck und Einrichtung der berühmten Ecole normale supérieure in der Rue d'Ulm analog ist. Der Unterricht wird in der Form von Vorträgen erster Lehrkräfte, darunter Professoren von der Sorbonne, erteilt; daran schließen sich praktische wissenschaftliche Übungen. Der ausgesprochene Zweck ist die Ausbildung selbständigen wissenschaftlichen Urteils, wie überhaupt der ganze Betrieb einen durchaus wissenschaftlichen Charakter trägt. Die Teilung der Studien in sciences und lettres ist streng durchgeführt und dadurch der encyklopädischen oberflächlichen Behandlung, wie sie an unseren Lehrerinnenseminarien herrscht, ein Riegel vorgeschoben.

Die Lycées et collèges de jeunes filles haben in der kurzen Zeit ihres Bestehens nach Umfang und Zahl einen großen Aufschwung genommen und jährlich melden sich neue Städte bei der Regierung um Errichtung solcher Schulen. Ein Hauptverdienst an dem raschen Aufblühen des staatlichen höheren Mädchenschulwesens in Frankreich ist, neben dem Gesetzgeber Camille Sée, dem Vicerecteur der Pariser Akademie Octave Gréard zuzuschreiben.

Der Bestand der öffentlichen höheren Mädchenschulen in Frankreich ist nach Camille Sée, Lycées et Collèges etc. im Jahre 1896 folgender gewesen: 1 Ecole normale supérieure in Sèvres, 32 lycées, 3 lycées provisoires, 27 Collèges, 1 collège provisoire. Die Ecole normale in Sèvres zählte 75 Schülerinnen (Interne), die lycées zählten 7163 Schülerinnen, die collèges 3250. Bis zum Jahre 1900 hat noch eine, allerdings nicht erhebliche, Vermehrung dieser Anstalten stattgefunden.

Das Mädchenschulwesen in England.

Zu den größten Ruhmesthaten des 19. Jahrhunderts neben der Aufhebung der Leibeigenschaft, der Befreiung unterdrückter Nationalitäten, der Dienstbarmachung der Naturkräfte durch die Wissenschaft wird man in späteren Zeiten die Emanzipation der Frauen rechnen, nicht in dem Sinne einer Niederreißung der heiligen Schranken, welche die Natur selbst zwischen den Geschlechtern errichtet hat, sondern in dem Sinne einer freien Entwickelung der eigentümlichen Begabung des Weibes. Sehen wir uns in diesem Augenblicke unter den Kulturvölkern der Erde um, mit der Absicht, zu erkennen, wo der Frau in der Gesellschaft der freieste Spielraum gelassen wird, ihre Eigenart zum Segen dieser Gesellschaft zu entfalten, ohne unserem Gefühle nach unweiblich zu werden, so ist meine persönliche Überzeugung, daß dies in England der Fall ist. Ich zweifle nicht, daß die Art des weiblichen Unterrichtes auf Schulen und Universitäten wesentlich zu diesem erfreulichen Resultat beigetragen hat. Ein siebenjähriger Aufenthalt in Oxford zu einer Zeit, als die Bewegung des öffentlichen Mädchenunterrichtes in Fluß kam und mächtig anschwoll, hat mir die Gelegenheit gegeben, Beobachtungen zu machen, welche dem Leserkreis dieses Werkes teilweise neu und interessant sein dürften. Ich werde mich in diesem Artikel auf die Darstellung der Entwickelung der öffentlichen Mädchenschule beschränken; vielleicht wird es mir später vergönnt sein, auch die zweite Phase, die Entwickelung des Frauenstudiums an den englischen Universitäten darzustellen.

In der Mitte dieses Jahrhunderts begann in England eine große Umwälzung auf dem Gebiete des Schulwesens überhaupt; aber nach englischer Art ging die Reform nicht vom Staate, sondern von der freien Initiative des Publikums aus, welches sich mit charakteristischer Energie und Aufopferung großer Mittel, aber ohne klaren Plan und daher mit vielen Mißgriffen, doch im ganzen mit gewaltigem Erfolge der so lange vernachlässigten Pflicht der Fürsorge für den Jugendunterricht unterzog. Diese Bewegung, welche die mittelalterlichen Methoden des Knaben-

unterrichts sprengte und dem Humbug der durch Dickens bekannten academies for young gentlemen ein Ende machte, hatte die weittragendsten Folgen auch für das Mädchenschulwesen.

Bis zum Jahre 1847 hatten wenige Mädchen in England Gelegenheit gehabt, systematischen und gründlichen Unterricht zu empfangen. Die Töchter der Aristokratie und des Mittelstandes wurden gewöhnlich zu Hause von oberflächlich gebildeten Gouvernanten erzogen oder Pensionaten anvertraut, in welchen fragmentarische Kenntnisse aus elenden in Frage und Antwort abgefaßten Katechismen übermittelt wurden. Das große Jahr 1848 bildet auch für Englands Kulturleben einen Wendepunkt. Die ersten höheren Töchterschulen traten in den Jahren 1848 und 1849 in London ins Leben; zuerst Queen's College, indem die Professoren von King's College sich zusammenthaten, Mädchen denselben Unterricht zu teil werden zu lassen wie Knaben, und Lehrerinnen zu prüfen und, wenn sie den neuen Anforderungen entsprachen, ihnen ein Diplom zu erteilen, das sie in Zukunft legitimieren würde. Darauf folgte, gleichfalls in London, Bedford College, welches von kleinen Anfängen ausgehend, durch die opferwillige Thatkraft und Begeisterung von Mrs. Reid zu einer wahrhaft großartigen Pflegestätte weiblicher Bildung geworden ist. 1850 gründete dann Miß Buß die North London College School, und 1853 entstand im Westen von England in reizender Gegend das Cheltenham Ladies' College. Die Geschichte dieser Schule bietet ein unvergleichliches Beispiel dafür, was die hingebende Selbstverleugnung, der ausdauernde Fleiß und die hohe Intelligenz von Frauen vermögen. Miß Proctor und nach ihr Miß Dorothea Beale führten diese Schule aus unbedeutenden Anfängen (88 Schülerinnen im Jahre 1854) durch mancherlei Krisen ohne jede Staats- oder Munizipalhilfe zu der jetzigen Bedeutung: ein Palast in herrlichen Anlagen, mit allen Mitteln des Unterrichtes verschwenderisch ausgestattet und von 1200 Schülerinnen besucht.

In den sechziger Jahren des Jahrhunderts begann jenes System der Prüfungen in England zu erwachsen, welches seinesgleichen wohl nur in China hat. Während in dem alten aristokratischen England Geburt, Konnexion, Geld, Glück die Ämter und Ehren, die Stipendien und Sinekuren verteilten, sollte in dem neuen demokratischen England die Tüchtigkeit allein entscheiden, und man nahm an, diese werde sich unfehlbar durch Examina und bei Wettbewerbungen durch Konkurrenzexamina herausstellen. Diesen Gedanken haben die Engländer mit der eigentümlichen angelsächsischen Konsequenz auf die Spitze getrieben und einen wahren Sport aus dem Examinationswesen gemacht. Der englische Knabe und Jüngling, das englische Mädchen und die erwachsene Jungfrau haben sich im Laufe ihrer Ausbildung durch eine Reihe von Prüfungen hindurchzuschlagen, denen deutsche Nerven wenigstens nicht gewachsen sein würden. Um ihre Tüchtigkeit zu beweisen, drängten sich denn auch die sich neu entwickelnden Mädchenschulen, examiniert zu werden. Im Jahre 1865 gelang es ihnen, in dem fortschrittlich gesinnten Cambridge

Digitized by Google

Zutritt zu den Local Examinations zu gewinnen; im Jahre 1869 wurde von den Universitäten von Cambridge und London gemeinsam ein Examen für Frauen eröffnet; im Jahre 1871 wurden wiederum in Cambridge die ersten Ladies' Colleges für Studentinnen: Girton College und Merton Hall gegründet, worauf denn auch Oxford endlich sich ergab, die Mädchenschulen zu den Local Examinations zuließ und selbst zwei Ladies' Colleges, Mary Sommerville Hall und Lady Margaret Hall, gründete.

Der wichtigste Schritt aber in der Entwickelung des weiblichen Bildungswesens in England geschah im Jahre 1872 durch die Begründung der Girls' Public Day School Company. Eine Anzahl hervorragender Männer und Frauen, erfüllt von lebhaftem Interesse für die weibliche Bildung, traten zu einem Aktienunternehmen zusammen, das anfangs keine großen Dividenden versprach, aber das Interesse für die gute Sache lockte die erforderlichen Summen schnell aus den Taschen der Freunde und Gönner des Unternehmens, und was anfangs ein patriotisches Opfer erschien, hat sich bereits als eine gute Kapitalanlage bewährt. Die Gesellschaft bezahlt jetzt eine Dividende von 5 Prozent. Der Zweck des Unternehmens, welches in London (21 Queen Anne's Gate, Westminster) sein Zentralbureau hat, ist: in London und in den Provinzen gute Tagesschulen für Mädchen aller Stände mit mäßigem Schulgeld zu errichten, welche in ihren Leistungen den berühmtesten Knabenschulen entsprechen sollen. Schon existieren etwa 40 Schulen mit gegen 8000 Schülerinnen, so daß durchschnittlich 200 eine Schule besuchen. Dies Resultat ist für etwa 300000 £ erreicht worden. Das Schulgeld variiert nach dem Alter der Schülerinnen zwischen 9 £ 9 s und 15 £ 15 s. Nimmt man den Durchschnitt 12 £ 12 s, so ist diese Summe allerdings etwa doppelt so groß als die 130 Mark, welche in Berlin z. B. ein Vater für den Unterricht seiner Tochter in einer städtischen höheren Mädchenschule zu zahlen hat, aber es darf nicht übersehen werden, daß in Berlin nur ein bedeutender Zuschuß aus den städtischen Steuern diesen niedrigen Preis ermöglicht.

An der Spitze jener Aktiengesellschaft steht ein Präsident, 10 Vicepräsidenten (darunter 4 Damen) und ein Rat, bestehend aus 18 Personen (darunter 8 Damen). Diese Herren und Damen sind sämtlich Notabilitäten, ausgezeichnet durch soziale Stellung, Interesse am Unterrichtswesen und großartige Freigebigkeit; unter den weiblichen Mitgliedern befinden sich hochgebildete Damen, Lehrerinnen, Schriftstellerinnen. Der Rat beschließt die Gründung der Schulen und organisiert dieselben, verwaltet die Finanzen und sonstigen Geschäfte der Gesellschaft durch einen Stab besoldeter Beamten. Die Schulgelder von sämtlichen Schulen, sowie alle freiwilligen Beiträge und Subskriptionen fließen in die gemeinsame Kasse, aus welcher sämtliche Ausgaben: Landkäufe, Bauten, Ausstattungen, Gehälter u. s. w. bestritten werden.

An der Spitze jeder Schule steht eine Dame, die Headmistress oder Prin-

cipal, welche vom obengenannten Rate ernannt wird. Wie der Direktor einer englischen Knabenschule, so ist auch sie nur dem Aufsichtsrate verantwortlich, sonst unumschränkte Herrin. Eine Kontrolle irgend welcher Art seitens der Regierung, der Kirche, der Munizipalität existiert hier ebensowenig als bei den englischen Universitäten.

Eine Machtbefugnis, wie sie in der Hand eines englischen Headmasters oder einer Headmistress vereinigt ist, hat in Deutschland wenigstens nicht ihresgleichen; sie ist eine der seltsamsten Anomalien in dem an Anomalien reichen England. Die Headmistress schlägt die anzustellende Lehrkraft dem Rate vor, und ihr Vorschlag wird wohl ausnahmslos angenommen.

Zum eigentlichen Lehrkörper gehören nur die Lehrerinnen; Lehrer und Professoren werden von der Direktorin nach Belieben für den Unterricht von außen herangezogen; sie lehren gewöhnlich Musik, Gesang, Zeichnen und geben den Vorgerückteren Unterricht in den Sprachen und Naturwissenschaften. So habe ich an der High School for Girls in Oxford fünf Jahre lang die oberste Klasse im Deutschen unterrichtet, wie mein französischer Kollege an der Universität dieselbe Klasse im Französischen unterrichtete. Im ganzen tritt der männliche Lehrer nur helfend hinzu und wird bei dem großen Fortschritt der Universitätsbildung der Frauen in England mehr und mehr aus dem wissenschaftlichen Unterricht in den technischen gedrängt werden, ein Prozeß, der natürlich durch die geringere Besoldung weiblicher Lehrkräfte begünstigt wird.

Bei der großen Macht des Hauptes der Schule hängt, wie in den Knabenschulen, das Gedeihen der Anstalt in viel höherem Grade von der Tüchtigkeit und dem Takte der leitenden Persönlichkeit ab, als dies bei den deutschen Schulen der Fall ist, wo der Direktor mehr als Haupt einer Republik denn als absoluter Fürst erscheint. In England gilt das Wort: mit dem Headmaster steht und fällt die Schule. Ich muß es anerkennen, daß die meisten Lady Principals, die ich kennen gelernt, die Gabe der Herrschaft besaßen: die gesellschaftliche Sicherheit der großen Dame, die Begeisterung für ihre Mission, tüchtiges Wissen, einen praktischen Blick, Takt im Umgange mit dem Publikum und mit dem Kollegium, herzliches Verständnis für die Jugend und Freude an ihrem Treiben. Als pedantische Blaustrümpfe sind sie mir nie erschienen, wohl aber sah ich einzelne Damen sich innerlich aufreiben und der Aufgabe erliegen. Daß übrigens die Engländerin durchschnittlich größere Sicherheit im Auftreten, einen weiteren Blick, mehr praktischen Geschäftssinn besitzt als etwa die deutsche Frau, wird niemand, der geschäftlich mit Damen in verantwortlicher Stellung in beiden Ländern zu thun gehabt, leugnen. Sie verdankt dies glücklicheren Verhältnissen, dem größeren allgemeinen Wohlstande, der ihr früher vergönnt hat, aus den engen Schranken der Hausfrauenarbeit zu schweifen; sie verdankt es der größeren persönlichen Freiheit und dem daraus entspringenden Selbstbewußtsein des Individuums überhaupt, dem größeren sozialen

Digitized by Google

und politischen Einfluß, den sie unter der parlamentarischen Verfassung hat erlangen können. Dazu kommt nun bei den Schulvorsteherinnen wie Lehrerinnen das rege Bewußtsein, daß es gilt, das Publikum, die öffentliche Meinung, für die Sache der öffentlichen Mädchenschulen zu gewinnen, was nur durch tüchtige Leistungen und durch die Freude an der Schule, die alle Beteiligten erfüllt, zu erreichen ist. Daher kein träger Schlendrian im alten ausgefahrenen Geleise, kein sich offiziell dem Publikum gegenüber Gedecktfühlen durch die Behörden des Staates und der Kommune, kein pedantisches, bureaukratisches Wesen. Weder der Lehrer noch der Headmaster fühlt sich ja als unverantwortlicher Herr der Situation, wie das in Deutschland z. B. dem Publikum gegenüber oft deutlich hervortritt, naturgemäß allerdings bei Knabenschulen in einem höherem Grade, wo die Berechtigung zum einjährigen Dienste und zum Besuch der Universität von den Lehrern allein erteilt wird und damit eine ungeheure Macht über die ganze Zukunft des Knaben in ihre Hände gelegt ist, — eine höchst fragwürdige Einrichtung!

Durch die englischen Schulen geht ein frischer, fröhlicher Zug, und Lehrerinnen wie Schülerinnen lieben ihre Schule mit begeisterter Hingebung. Das Problem, Ordnung und Freiheit zu versöhnen, ist auf diesen Anstalten in schöner Weise gelöst. Während der Pausen-herrscht fröhliches Leben; da singt und spielt und tanzt das kleine Völkchen, und die Lehrerinnen nehmen gern an den Spielen teil. Im Unterricht selbst herrscht strenge Zucht. Vor allem appelliert man an das Ehrgefühl; der esprit de corps wird auf jede Weise genährt. Es gilt der Schule Ehre machen. Wie viele und welche Schülerinnen der Anstalt sich an den vielen öffentlichen für ganz England zugänglichen Examina ausgezeichnet, was die abgegangenen Schülerinnen auf der Universität geleistet, andererseits welche etwa im Lawn Tennis, im Bogenwettschießen (Archery) oder im Golfspiel geglänzt; ferner was für Feste die Schule am Speech Day gegeben mit kleinen Aufführungen, Bazars und Theegesellschaften für die armen Kinder der Gegend — alles dies wird mit größter Begeisterung von den Schülerinnen und Lehrerinnen gemeinsam erörtert. Gleich den öffentlichen Knabenschulen veröffentlicht fast jede dieser Schulen ihr eigenes vierteljährliches Magazin. Schülerinnen der oberen Klassen geben es heraus und empfangen Beiträge von gegenwärtigen und abgegangenen Schülerinnen, und die Lehrerinnen, ja selbst die Direktorin, liefern gelegentlich einen Artikel. Durch alle diese Anregungen, diese gemeinsamen Interessen erhält das Schulleben eine Freudigkeit und Intensität, die den deutschen Schulen nur in seltenen Fällen eigen ist, in denen gar häufig ein militärisch schroffer oder pedantisch nörgelnder Ton herrscht. Doch spiegelt sich in diesem Unterschied der Schulen natürlich auch der nationale Gegensatz: England das Land der freien Initiative, Deutschland der Militär- und Polizeistaat mit musterhaft durchgeführter, aber schablonenhafter Ordnung.

Die Gehälter der Lehrerinnen steigen von 90 £ auf 200 £; die Direktorin

erhält außer diesem höchsten Gehalt freie Wohnung und ein Kopfgeld (capitation fee), d. h. für jede Schülerin eine gewisse Prämie, da mit der Größe der Schule ihre Arbeitslast und Verantwortung steigen.

Das Schuljahr besteht aus drei Quartalen oder Terms von je 13 Wochen. Es beginnt am Schluß der großen Sommerferien, etwa am 20. September. Der erste oder Autumn Term dauert bis Weihnachten. Dann giebt es 4 Wochen Ferien; eine so lange Pause ist nötig, da in dieser Zeit sich die englische Familie durch die Heimkehr der Söhne von den Public Schools wiedervereinigt und sich ihrer Zusammengehörigkeit froh bewußt wird.

Dann folgt der Spring Term vom 20. Januar bis zum 20. April; dann nach kurzer Pause der Summer Term vom Ende des April bis zum Ende des Juli. Das Schuljahr schließt nun mit Prüfungen, Versetzung und einem Schulfest, genannt Speech Day, und aller Sorgen ledig ziehen nun die Schülerinnen gleich ihren Brüdern von den Knabenschulen in die Sommerferien, welche etwa 7 Wochen dauern.

Die Woche hat 5 Schultage. Der Sonnabend ist für größere häusliche Arbeiten und für Ausflüge; der Sonntag ist nach englischer Sitte natürlich ein Tag der Ruhe und Andacht. Der Unterricht dauert von 9—1 Uhr. Von diesen 4 Stunden nehmen Andacht und Spiel 1/2 Stunde in Anspruch; Turnen, Handarbeit, Zeichnen und Singen in den oberen Klassen wöchentlich 3, in den unteren 5 Stunden. In den oberen Klassen bleiben also für den wissenschaftlichen Unterricht 14 1/2, in den unteren etwa 12 Stunden. Wenn bei so beschränkter Zeit doch etwas Tüchtiges geleistet wird, so ist dies teilweise dem Umstande zuzuschreiben, daß die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen sehr klein ist, durchschnittlich wohl nur 20 bis 25.

Die High School in Oxford hatte im November 1890 9 Klassen, in der untersten war das Durchschnittsalter 8 1/2, in der obersten 17 1/4 Jahre. Als Vorstufe ist mit der Schule eine Preparatory School verbunden, die mit einem Kindergarten beginnt. In dieser Vorschule sind die Mädchen 2 Jahre lang, sie gehen also im ganzen 11 Jahre zur Schule, d. h. 2 Jahre länger als nach den reaktionären Bestimmungen des preußischen Unterrichtsministeriums vom Mai 1894 die höheren Töchter Preußens die Schule besuchen.[1] Diese beiden Jahre aber sind ja gerade von höchster Bedeutung in der Entwickelung des weiblichen Geistes. Wie viele deutsche Mädchenlehrer haben nicht schon mit Bedauern fünfzehnjährige Mädchen die Schule verlassen sehen, in dem Augenblicke, wo sie anfingen, den

[1] Für die öffentlichen städtischen höheren Mädchenschulen Berlins und einige andere wurde damals ausnahmsweise das zehnte Schuljahr bewilligt. In diesem Augenblick, d. h. im Anfange des neuen Jahrhunderts, scheint sich ein frischer Zug auch im preußischen Unterrichtsministerium zu regen; das zehnte Jahr wird überall wieder bewilligt und andere wichtige Reformen scheinen bevorzustehen. Glück auf!

Digitized by Google

Gegenständen ein wirkliches Interesse und Verständnis entgegenzubringen. Und wie soll man ein so junges Mädchen im Hause beschäftigen? Die Gefahr liegt da nahe, sie viel zu früh in das gesellschaftliche Leben einzuführen. Und in der That sieht man in Berlin sechzehnjährige Mädchen in den Strudel der Geselligkeit hineingeschleudert, während ein englisches Mädchen erst mit 18 Jahren für gesellschaftsfähig gilt.

Die häusliche Arbeitszeit ist streng vorgeschrieben, und Eltern und Pensionsmütter müssen sich schriftlich verpflichten, dafür Sorge zu tragen, daß dieselbe innegehalten und durchaus nicht überschritten wird. Sie beträgt in den beiden obersten Klassen 15 Stunden wöchentlich und stuft sich nach unten bis zu 5 Stunden ab. Häusliche Hilfe wird nicht gewünscht.

In der Unteren Schule, d. h. in den Klassen I, II^b, II^a liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in den englischen Gegenständen: Lesen, Schreiben, Diktat, Deklamation, Geschichte, Biblische Geschichte. Daneben Rechnen, Geographie und Französisch, Zeichnen, Singen, Turnen, Spielen.

In der Mittleren Schule, d. h. in den Klassen III, III Remove, IV^b treten Deutsch und Geometrie nach Euklid hinzu.

In der Oberen Schule, d. h. in den Klassen IV^a, V, VI treibt man außerdem Litteraturgeschichte, Latein und Algebra. Latein ist obligatorisch, falls nicht ein stichhaltiger Grund dagegen angeführt werden kann. In der High School in Oxford waren im Jahre 1890 15 Prozent dispensiert. Selbstverständlich ist es nicht die Absicht, gelehrte Lateiner zu erziehen; die lateinische Sprache soll den Schülerinnen die romanischen Elemente der eigenen Sprache und das Französische erklären und die zahlreichen lateinischen Wendungen, Citate, Inschriften, Wahlsprüche verdolmetschen, die uns auf Schritt und Tritt begegnen. Bei zwei Stunden wöchentlich in dreijährigem Studium bringen es die Mädchen, wie ich als Lehrer selbst erprobt, weit genug, eine leichte Schrift Ciceros wie De amicitia, eine leichte Stelle im Virgil oder eine Ode des Horaz zu lesen und grammatisch zu erklären.

Sehr energisch werden Geometrie und Algebra betrieben, wie denn überhaupt auf die Verstandesausbildung ein größerer Nachdruck gelegt wird, als auf die Anregung des Gefühls und der Phantasie. Jeder, der deutsche und englische junge Damen im gegenseitigen Verkehr und in der Unterhaltung mit Herren beobachtet hat, wird sagen, daß die Deutschen zur Schwärmerei und Sentimentalität neigen, während die Engländerinnen durchaus in der Wirklichkeit fußen und bei allen zarten Reizen außerordentlich matter of fact, d. h. lebensklug sind und genau wissen, was sie wollen, und was erreichbar ist.

Im Französischen und Deutschen erreicht man ungefähr, wenn auch nicht ganz so viel, als auf deutschen höheren Mädchenschulen im Französischen und Englischen. In der Geschichte und Geographie liegt der Schwerpunkt durchaus in der Kenntnis

des englischen Reiches und seines Werdens, vom Auslande nimmt man kaum Notiz, wie denn hier wie überall der Nationalstolz des Briten und sein „Civis Romanus sum“ sich fühlbar macht. Von dem kosmopolitisch-philosophischen Streben, alles Menschliche zu verstehen und die Heimat nur als ein Glied in der Völkerkette zu betrachten, wie es sich in den deutschen Schulen offenbart, weiß der Engländer nichts. Er schreibt das nationale Ich immer mit Riesenlettern.

In der englischen Litteraturstunde hat jede Klasse in jedem Term einen dem Bildungsstandpunkt entsprechenden Dichter oder Prosaiker zu behandeln. Im Autumn Term des Jahres 1891 wurden in der Oxford High School for Girls gelesen: in der Klasse VI Wordsworth, im Spring Term 1892 Bacon's Essays; in der Klasse V Chaucer, in VI Coleridge, Keats und Milton, in III Remove Goldsmith, in III Longfellow, in II Lamb's Tales.

Der Religionsunterricht beschränkt sich auf das Lesen der Bibel; auf Dogmatik und Kirchengeschichte läßt man sich nicht ein; das Ausland wird auch hier völlig ignoriert.

Was nun die Methode des Unterrichtes betrifft, so spielt das Lehrbuch in England eine weit wichtigere Rolle als in Deutschland. Auf deutschen Schulen ist das lebendige Wort des Lehrers die Hauptsache; das Lehrbuch dient als Leitfaden der Wiederholung und enthält daher nur eine trockene Aufzählung der Thatsachen. Die englischen Textbücher dagegen sind ausführlich, mit Geschmack geschrieben, bieten ein bedeutendes Material und sind meist hübsch illustriert. Der Lehrer beschränkt sich darauf, das Textbuch mit den Schülern zu lesen, es zu erläutern, Fragen darüber zu stellen, schriftliche Arbeiten darüber anfertigen zu lassen. Die Lehrenden sind in der That mehr die geistigen Vermittler der Gedanken der Autoritäten, welche die Textbücher verfaßt, als selbständige Schöpfer. Daß dieser Art des Unterrichtes eine gebildete Frau gemäß der Rezeptivität der weiblichen Natur ebenso gewachsen ist, wie der Mann, leuchtet ein; der selbständig arbeitende deutsche Gelehrte würde sich nur ungern in diese Rolle schicken. Übrigens scheint mir in der gänzlichen Zurückdrängung des männlichen Elementes an den englischen höheren Mädchenschulen eine Schwäche derselben zu liegen. Das heranwachsende junge Mädchen lernt den Mann überhaupt nicht als ernsten Denker und Kämpfer kennen, abgesehen von den in der eigenen Familie etwa gegebenen Beispielen. Der großartige und dauernde Einfluß, den in Deutschland ältere, innerlich ausgereifte und geistig bedeutende Lehrer auf ihre Schülerinnen ausüben, wodurch sie dieselben in die innerste Gedankenwerkstatt des Mannes einführen, fehlt in der englischen Mädchenbildung; diese Lücke ist um so empfindlicher, als auch der Konfirmandenunterricht, der nur aus einer kurzen, rein formalen Vorbereitung von wenigen Wochen besteht, weit entfernt ist, die tiefgehende Beeinflussung des weiblichen Gemütes durch den stärkeren männlichen Geist zu gewähren, welcher in Deutschland von segensreicher Wirkung auf die werdende Jungfrau ist.

In dem Bisherigen habe ich versucht, die neuen High Schools for Girls der Public Day School Company in ihrer großartigen hoffnungsvollen Entwickelung zu schildern, ohne den meiner Ansicht nach schwachen Punkt zu verschweigen. Selbstverständlich wird noch immer der bei weitem größere Teil der Mädchen der mittleren und oberen Stände in allerlei Privatschulen, Pensionaten und Stiftsschulen dieser oder jener religiösen Gemeinschaft teils als Pensionärinnen, teils als Tagesschülerinnen unterrichtet, und hier bietet sich ein unübersehbares buntes Schauspiel von Gebilden aller Art mit den mannigfaltigsten Resultaten. Für diese sind die Public Day Schools eine so formidable Konkurrenz geworden, daß sie wohl oder übel streben müssen, mit ihnen zu wetteifern. Dazu kommt die Kontrolle der öffentlichen Prüfungen, denen sie sich unterziehen müssen, wenn sie vor der öffentlichen Meinung bestehen und auf eine zahlende Gönnerschaft rechnen wollen. Diese Prüfungen spielen nun eine so bedeutende Rolle im Schulleben Englands, daß sie hier eingehend behandelt werden müssen.

Unter einer Regierungskontrolle durch die vom Staate eingesetzten Inspectors of Schools stehen in England nur die Volksschulen (National Schools). Die Mittelschulen unterwerfen sich freiwillig einem System von Prüfungen, welche durch die großen Landesuniversitäten veranstaltet werden. Die Berichte über den Ausfall derselben gelangen in die Öffentlichkeit und bestimmen den Wert der Schule in der öffentlichen Meinung. Es giebt nun zwei parallele Einrichtungen: die Local Examinations, sowohl von Oxford als von Cambridge, und die School Examinations des Oxford and Cambridge School Examination Board. An letzteren wendet sich eine Schule als Ganzes, um sich in ihren Gesamtleistungen von der untersten bis zur obersten Klasse in allen Gegenständen einmal im Jahre prüfen zu lassen und einen Bericht über den Ausfall der Prüfung entgegenzunehmen. Bei dieser Gelegenheit erteilt jener Board of Examiners auch den abgehenden besten Schülern Certificates, welche etwa dem deutschen Abiturientenzeugnisse entsprechen. An die Local Examiners wenden sich dagegen einzelne Knaben und Mädchen (juniors), resp. Jünglinge und Jungfrauen (seniors) aus ganz England einmal im Jahre, sich von denselben examinieren zu lassen und über den Ausfall der Prüfung ein Zeugnis zu erhalten. Ich will von diesen „Locals", wie man diese Prüfungen kurz nennt, zuerst sprechen. Unter dem Vizekanzler und den beiden Jahreskonsuln (proctors) der Universität Oxford[1] stehen 18 Delegierte der Universität. Diese Behörde ernennt die Examiners; im Jahre 1891 waren es 54, welche die Aufgaben in den verschiedenen Fächern stellen und die ihnen nach Oxford übersandten schriftlichen Arbeiten prüfen und beurteilen. Ein mündliches Examen findet nicht statt. Für den Examinator ist der Prüfling nur eine Nummer; seine Leistungen werden mit einer Zahl von „marks" bezeichnet. Das Examen findet am Schluß des Schul-

[1] Ich nehme Oxford als Beispiel, da ich für diese Universität examiniert habe.

jahres im Monat Juli statt und zwar im Jahre 1891 in 65 lokalen Zentren, die über ganz England zerstreut liegen. In einem jeden derselben — natürlich größere Städte — werden in einem öffentlichen Raume unter strenger Aufsicht eines lokalen Komitees den sich dort zur Prüfung stellenden Kandidaten beiderlei Geschlechtes acht Tage lang die Aufgaben zu den Klausurarbeiten vorgelegt. Jeder erhält dabei die zu übersetzenden und zu erklärenden Texte, die grammatischen Fragen, die zu lösenden mathematischen Aufgaben und Exempel, die Fragen in den Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie u. s. w. auf Einzelblättern gedruckt. Die Gesamtzahl der Prüflinge des Jahres 1891 in den Oxford Locals betrug 3359, wovon 70 Prozent bestanden. Es giebt aber zwei Stufen der Prüfung: für juniors und für seniors; für keine giebt es eine Altersgrenze, aber im Junior Examination können das Prädikat vorzüglich (honours) nur diejenigen erhalten, die unter 16, in dem Senior Examination nur diejenigen, welche unter 19 Jahren sind. Ersteres entspricht an Schwierigkeit ungefähr dem deutschen Examen für Einjährig-Freiwillige, letzteres dem Übergange von einer Unterprima zur Oberprima, doch ist die Beurteilung der Arbeiten bedeutend milder als bei diesen Prüfungen in Deutschland. Man zählt nicht die Fehler, also gewissermaßen das Minus, sondern man berechnet den positiven Wert des Vorhandenen in „marks", wie im deutschen Fähnrichsexamen. Die marks aller Arbeiten desselben Examinanden addiert ergeben das Gesamtresultat seiner Leistung, und nun ist es leicht, sämtliche Kandidaten nach dem Ausfall der Prüfung zu ordnen (order of merit), zu bestimmen, wer durchgefallen ist (indem er eine gewisse Gesamtzahl nicht erreicht hat), wer nur befriedigt hat, also einen „Pass" erhält, wer sich ausgezeichnet hat, d. h. honours davonträgt. In diesem Examen sind einige Gegenstände (wie Religion, Englisch, Geschichte, Geographie, Rechnen) obligatorisch, andere der freien Wahl überlassen, es muß aber gewählt werden mindestens eine fremde Sprache — Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch —, und ein anderer Gegenstand, etwa Mathematik, Chemie, Physik, Botanik.

Auf dieses Examen bereiten nun zahlreiche Schulen, Knaben- und Mädchenschulen vor, und im Jahresberichte der Schule, in dem Prospectus des Pensionats, wird gemeldet, wie viele Schüler der Anstalt das Examen gemacht, wie viele mit dem oder dem Erfolg bestanden haben, und nach diesem Resultate richtet sich Ruf und Frequenz der Anstalt.

Während hier also die einzelnen Kandidaten aus ganz England zu lokalen Zentren strömen und alle dieselben Aufgaben lösen, hat der Oxford and Cambridge Schools Examination Board es sich zur Aufgabe gemacht, die einzelne Schule als ein geschlossenes Ganze an Ort und Stelle zu prüfen. Hier ist nun ein ungeheurer Examinationsapparat entstanden, in welchem der Berichterstatter sieben Jahre lang an seiner Stelle mitgewirkt hat. Beide Universitäten gemeinsam, repräsentiert durch ein Komitee, erwählen ein Heer von Examinatoren, welche die Bücher und Schrift-

steller vorschreiben, die in den zu examinierenden Schulen im Laufe des Jahres gelesen werden sollen, die Prüfungsaufgaben stellen und drucken lassen, die schriftlichen, ihnen zugesandten Arbeiten in Oxford und Cambridge durchlesen und nach dem System der marks zensieren, dann in Trupps zu fünfen oder sechsen nach den einzelnen Schulen zum mündlichen Examen reisen, darauf über den Ausfall des Examens berichten und zwar sowohl über die ganze Schule als auch über die Abiturienten, d. h. die Kandidaten für ein certificate. So sind im Laufe des Jahres, welches am 31. Oktober 1891 schloß, 90 Knabenschulen, darunter die wichtigsten des Landes, wie Eton, Harrow, Rugby, Marlborough, Winchester, und 47 Mädchenschulen examiniert worden. Auf diesen 137 Schulen waren im Juli 1891 im ganzen 1334 Kandidaten für ein certificate, nämlich 1086 Knaben und 248 Mädchen; von diesen 1334 Kandidaten bestanden 65 Prozent das Examen. Die Berichte der University Examiners über den Ausfall der Prüfungen sind an den Board gerichtet und streng vertraulich. Diese Behörde macht davon dem Headmaster oder der Headmistress Mitteilung, und das Publikum erwartet durch diese davon, soweit thunlich, in Kenntnis gesetzt zu werden. Hier liegt somit eine höchst eingehende Kontrolle der Schulen vor, denen sich dieselben nur durch den Druck der öffentlichen Meinung freiwillig unterwerfen. Es zeigt sich hier deutlich, welchen Zwang der Engländer gern auf sich nimmt, nur um der gefürchteten und verhaßten Staatskontrolle kontinentaler Staaten zu entgehen. Die Nachteile des Systems liegen auf der Hand. Eine individuelle Behandlung des Schülers oder der Schülerin in der Schätzung von Leistung und Persönlichkeit ist hier völlig ausgeschlossen. Für den Examinator ist der Prüfling nur eine Nummer. Der Fleiß, die sittliche Tüchtigkeit desselben sind unwirksam, wenn sich der Erfolg nicht in marks abschätzen läßt. Diesen zu sichern, ist das heiße Streben von Lehrern und Schülern, und die Gefahr ist da, daß der ganze Unterricht sich in eine Abrichtung zum Examen verwandelt. Daß man lernt, um examiniert zu werden, und dadurch einen Preis, ein Stipendium, eine öffentliche Anerkennung zu erlangen, ist ein Axiom, auf das der englische Schulknabe und das Schulmädchen, Student und Studentin schwören. Sie sind in training wie die Rennpferde und die Wettruderer. Sobald das Ziel erreicht, der Preis eingeheimst ist, hat der Gegenstand das Interesse für sie verloren. Auch die Stellung des Lehrers und der Lehrerin erscheint durch dies System heruntergedrückt. Der Examinator wählt die Schulbücher und Autoren, stellt die Aufgaben, prüft die Arbeiten, bestimmt die Rangliste, die Preise, die Reife für die Universität. Der Lehrer ist nur der Hebel, der in Bewegung gesetzt wird, den Examinanden so weit zu fördern, daß er den Examinator befriedigt.

Diese Folgen des Examinationsfiebers, welches in England grassiert, sind wie das Fieber selbst auch auf den Mädchenschulen zu verspüren, und auch hier gilt der krasse Utilitarismus des Erfolges. Es ist aber zu hoffen, daß der praktische

gesunde Sinn der Engländer erwacht und von der Überschätzung der Examina zurückkommt. Schon lassen sich Stimmen vernehmen, welche verlangen, daß auch die Mittelschulen und Hochschulen (Universitäten) gleich den Volksschulen verstaatlicht und der einheitlichen, gerechten und verständigen Leitung eines Unterrichtsministers unterstellt werden. Möge diese Reform gelingen, ohne die schaffensfrohe und begeisterte Teilnahme intelligenter, unabhängiger Privatleute abzukühlen, denen der wundervolle Aufschwung der höheren Mädchenbildung in England zu verdanken ist!

Digitized by Google

Nachtrag

zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien in Bd. V, Abt. 1.

Hatte das Ministerium die Gesetzgebung von 1890—1892 noch 1895 in allen Punkten für zweckentsprechend erklärt, so brachte doch der Einfluß von Männern der real-technischen Richtung bald einen Umschwung hervor. Vom 6.—8. Juni 1900 tagte eine zweite Berliner Konferenz; in ihr hatten die Männer der Wissenschaft das Übergewicht: von 34 Mitgliedern waren 13 Universitätsprofessoren, 5 solche von technischen Hochschulen; an eigentlichen Schulmännern zählte sie 7 Mitglieder. Die „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts" (Halle a. S. 1901) geben einleitende Aktenstücke S. I—XVI, die stenographischen Berichte S. 1 bis 199, einen Anhang von Gutachten S. 201—408 und (amtliche) Erläuterungen zu den der Schulkonferenz vorgelegten Fragen S. 409—414. Im allgemeinen ging das Ministerium mit seinen Vorschlägen voran. In der schulpolitisch wichtigsten Frage, welche denn auch zuerst beraten wurde, der nach der Notwendigkeit der Umgestaltung des Berechtigungswesens (8) lautete der Vorschlag: Es ist auf völlige Gleichstellung der drei höheren Schulen Bedacht zu nehmen, insofern es sich um Studien und Berufszweige handelt, welche nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung und keine darüber hinausgehenden Spezialkenntnisse in einzelnen Fächern voraussetzen. In betreff anderer ist der Nachweis dieser Spezialkenntnisse, wenn sie nicht schon auf der Schule erworben sind, durch eine Bescheinigung über erfolgreichen Besuch von Vorkursen an einer Hochschule zu führen. Die Konferenz beschloß: Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Schule bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch

von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt. Damit hatte die realistische Richtung der Zeit ihr Ziel endlich erreicht; aber auch die Vertreter des Gymnasiums waren einverstanden, da sie nun hoffen konnten, man werde dieses unangefochten seinen ferneren Weg machen lassen. In der Frage über die Reformschule (1) schlug das Ministerium vor: Es ist, wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung der Reformversuche, namentlich an Realgymnasien, nicht entgegengetreten werden. Die Konferenz strich die Worte: wenn überhaupt und setzte am Schluß: nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung des Versuches zu fördern sein. Diese günstigere Fassung verdankt die Reformschule wesentlich dem Eintreten der militärischen Mitglieder der Konferenz, besonders des Generalinspekteurs des Militärerziehungs- und Bildungswesens. Er glaubte, nicht nur im Lateinischen, sondern auch im Französischen lassen sich mit dem Frankfurter Lehrplan größere Erfolge erreichen, namentlich im Sprechen des letzteren, da man eine Sprache, die man praktisch brauchen wolle, nicht lange genug üben könne. Die Reformschule öffnet allerdings etwa unbrauchbaren Kadetten den den Weg in die IV. des Gymnasiums. Im Griechischen hatte das Ministerium im Anschluß an eine in vieler Beziehung höchst interessante, eigenartige und geistvolle Denkschrift des Philologen von Wilamowitz-Möllendorff über den griechischen Unterricht (S. 205—217) den Anfang auf UII zu verlegen beantragt mit 8, 9, 9, 9 Stunden (damit wäre für die ersten fünf Jahrgänge ein gemeinschaftlicher Lehrplan im Gymnasium und Realgymnasium hergestellt worden), sowie die Bestimmung, daß Schüler, die nicht in OII eintreten wollen, vom Griechischen dispensiert werden und geeigneten Ersatzunterricht in der Regel in allgemein verbindlichen Fächern, jedenfalls im Zeichenunterricht erhalten sollen. Aber der Konferenz erschien es „ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde", und „den Anfang über UIII hinaufzuschieben im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan" (Frage 2). Dies befürwortete nicht nur ein Professor einer technischen Hochschule (van der Borght), sondern mit energischen Worten auch der Professor der Theologie Dr. Harnack, Mitglied der Akademie der Wissenschaften; seiner Fassung stimmte auch von Wilamowitz-Möllendorff bei, der den Gedanken, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen, eine Ungeheuerlichkeit nannte und den Satz aufstellte: Ein evangelisches Christentum wird sich nicht behaupten, wenn das griechische Neue Testament nur noch von den Professoren der Theologie verstanden wird, wozu das Verständnis der Welt gehört, der das Evangelium verkündet ward (S. 207).

Für den inneren Unterrichtsbetrieb (Frage 5) bezeichnete das Ministerium

als notwendig 1. daß im Lateinischen größere Sicherheit im grammatischen Wissen angestrebt werde, besonders durch häufigere Übungen im Übersetzen ins Lateinische; auch seien Sprechübungen zu empfehlen (wie im Goethe-Gymnasium); in beiden Beziehungen kehrte man also zu dem 1892 Verworfenen zurück. 2. Was zum Besten der neueren Sprachen, in deren Unterricht wesentliche Fortschritte konstatiert wurden, gethan werden soll, bezieht sich auf die Lehrer: Vermehrung der Stipendien, der neusprachlichen Kurse, Errichtung von Professuren, Vorträge für weitere Kreise, Forderung der Beherrschung wenigstens einer neueren Sprache beim Eintritt in den Verwaltungsdienst. 3. In Bezug auf den Unterricht in der alten Geschichte lag eine Allerhöchste Anregung vom Jahre 1897 vor, nach der dieser auf weniger Wichtiges der republikanischen Entwickelung zu viel und auf die römische Kaisermonarchie (August, Trajan, Marcus Aurelius) zu wenig Zeit verwende. Dr. Harnack sagt in einem Gutachten: sei diese Periode an sich schon ein vortrefflicher Lehrgegenstand, weil die Analogien mit der modernen Zeit nirgendwo in der alten Geschichte so handgreiflich und lehrreich hervortreten, wie hier, so biete vollends der Verlauf und Ausgleich des Kampfes der beiden großen Faktoren Kaiserreich und Kirche eine durch keine andere geschichtliche Anschauung zu ersetzende Einsicht. Hier liege der Schlüssel für das Verständnis der eigentümlichen Verbindung, in welche Christentum und Antike dauernd getreten seien, für die christlichen Staatenbildungen, für den christlichen Humanismus, wie er in Augustin, Ambrosius und Hieronymus, die ganze Folgezeit bestimmend, hervorgetreten sei, und für den Ursprung der mittelalterlichen Litteraturen. Die allgemeine Weltgeschichte bleibe in ihren wichtigsten Partien ein verschlossenes Buch für jeden, der die Entwickelung der Dinge in den vier ersten Jahrhunderten nicht kenne. Er beantragte daher, den Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike und damit die relative Versöhnung beider zu schildern vom Standpunkte der allgemeinen Weltgeschichte und unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Litteratur. Auch diese Anordnung befürwortete das Ministerium. 4. Für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher seit 1892 wesentliche Verbesserung erfahren habe, empfahl es fortgesetzte Beschaffung geeigneter Lehrmittel (für die naturwissenschaftlichen sei eine Auskunftsstelle und eine dauernde Ausstellung zu schaffen) und fernere Heranbildung geschickter Lehrer auf dem schon betretenen Wege (allgemeine Seminar- und besondere Kurse, um ihnen für die Benutzung, Erhaltung und Ausbesserung der Apparate die wünschenswerte Handfertigkeit zu verschaffen, Ferienkurse, Vereine zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichtes). Alle diese Vorschläge wurden gutgeheißen. 5. Weiter beschloß die Konferenz, die einzelnen Gymnasien sollten berechtigt sein, den Unterricht im Englischen obligatorisch zu machen, soweit dies nicht geschehe, sei die bisherige Einrichtung des fakultativen Unterrichts

mit Nachdruck zu beleben und ihre Benutzung durch die Schüler in jeder Weise zu fördern. Endlich 6. billigte sie zur Förderung der körperlichen Übungen die Sätze: a) Die Jugendspiele sind zu pflegen und durch Einführung von Spielstunden und weiteren Spielplätzen zu heben; b) dem Sport, namentlich dem Wassersport, ist auch ferner besondere Aufmerksamkeit zu schenken; c) die bestehenden Vorschriften über den Turnunterricht sind durch weitere Beschaffung von Turnhallen und Turnplätzen, durch Gewinnung einer genügenden Anzahl geprüfter Turnlehrer und durch Belebung des Interesses von Lehrern und Schülern am Turnen zur Durchführung zu bringen. Dies waren genau die Vorschläge des Ministeriums. Nur der folgende Beschluß: Unterweisungen über die erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen, ging auf die Anregung des Mitglieds des Staatsrats und des Abgeordnetenhauses Grafen Dr. Douglas zurück.

Ziemlich allgemein, sagte der Vertreter der Regierung, werde von den Schulmännern wie auch von Eltern die Beseitigung der Abschlußprüfung gefordert (Frage 7). Die Konferenz war ebenfalls für möglichst baldige Abschaffung, die die Aufhebung der Schlußprüfung bei den nicht neunklassigen Anstalten, sowie die Revision der Reifeprüfung bei den neunklassigen zur Folge haben müsse.

An sonstigen, im Interesse des höheren Schulwesens erforderlichen Maßnahmen (Frage 9) empfahl die Konferenz auf Dr. Kropatschecks Antrag in erster Linie zwar nicht mechanische Gleichstellung, doch möglichste Annäherung des höheren Lehrerstandes in seinen Besoldungsverhältnissen an den Richterstand. Dann wünschte sie, daß man ihn möglichst fördere in seiner wissenschaftlichen Fortbildung, die ihm nicht durch ein Übermaß der Berufsgeschäfte unmöglich werden dürfe; daß Lehrer, deren Verbleiben im Amt die Gesundheit der Schüler durch Ansteckung gefährde, ohne unverdiente finanzielle Nachteile beurlaubt oder pensioniert werden; daß die Bestimmungen der Konferenz von 1890 über die Höchstzahl der Schüler in den Klassen beachtet werden. Im Interesse des Englischen soll dem Schüler bei der Reifeprüfung freistehen, sich in diesem oder im Französischen prüfen zu lassen. Die Aufsicht soll durch häufigere und eingehendere Revisionen eine nachdrückliche Verstärkung erfahren. Zur Immatrikulation für das Studium der Chemie an einer Hochschule soll das Reifezeugnis einer höheren Schule erforderlich sein.

Eine Allerhöchste Kabinettsordre vom 26. November 1900 gab nun für die „Weiterführung der 1892 eingeleiteten Reform der höheren Schulen" folgende Gesichtspunkte: 1. Die drei Arten sind in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen und nur insofern bleibt eine Ergänzung erforderlich, als es für manche Studien und Berufszweige besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfang zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Demnach sind die Berechtigungen der realistischen Anstalten auszudehnen, wodurch am besten ihr Ansehen und Besuch gefördert und auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hingewirkt wird. 2. Die grund-

Google

sätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit ermöglicht es, die Eigenart jeder Lehranstalt kräftiger zu betonen. So „will Ich nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt. Besonderen Wert aber lege Ich darauf, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis UII zu gestatten und außerdem in den drei oberen Klassen, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Gegenstandes obligatorisch zu machen." Punkt 3 konstatiert die unverkennbaren Fortschritte im Unterrichtsbetriebe. „Es muß aber noch mehr geschehen. Namentlich werden die Direktoren, eingedenk der Mahnung multum, non multa in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden." Im Griechischen „ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt. Bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben". Der Geschichtsunterricht zeigt noch immer zwei Lücken: „die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland." Es ist zu wünschen, daß die Erdkunde in die Hand von Fachlehrern gelegt wird. Im naturwissenschaftlichen Unterricht muß die Anschauung und das Experiment einen größeren Raum einnehmen und häufigere Exkursionen müssen ihn beleben; bei Physik und Chemie ist die angewandte und technische Seite nicht zu vernachlässigen. Es ist dahin zu wirken, daß namentlich die Gymnasiasten, die sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin widmen wollen, vom fakultativen Zeichenunterricht fleißig Gebrauch machen. Auch die Befähigung, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen, verdient dabei Berücksichtigung. „Außer den körperlichen Übungen, die in ausgiebigerer Weise zu betreiben sind, hat auch die Anordnung des Stundenplanes mehr der Gesundheit Rechnung zu tragen, insbesondere durch angemessene Lage und wesentliche Verstärkung der bisher zu kurz bemessenen Pausen." 4. Da die Abschlußprüfung den Erwartungen nicht entsprochen und „namentlich dem übermäßigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet als Einhalt gethan hat, ist sie baldigst abzuschaffen". 5. Die Reformschule hat sich im ganzen bewährt. Durch den gemeinsamen Unterbau „bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur

in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird". Zum Schlusse rechnet der Erlaß auf die „allzeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft" und hofft, die zu treffenden Maßnahmen „werden unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und dazu beitragen, die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen".

Darauf verfügte der Minister (20. Dezember) den Wegfall der Abschlußprüfung, an deren Stelle wieder die gewöhnliche Versetzung treten soll, worauf die Bekanntmachung des Staatsministeriums betreffend Änderungen im Berechtigungswesen der höheren Lehranstalten (28. Januar 1901) und die Zusammenstellung der Bestimmungen über die Zuerkennung der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst, sowie die Verfügung erfolgte (beides unter dem 26. Februar), daß alle Abiturienten nicht bloß der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien und der preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschulen gleichmäßig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zuzulassen sind. Mit Bezug auf die Gymnasialschüler, welche statt des Griechischen englischen Ersatzunterricht haben, erklärte der Minister in der Budgetkommission des Abgeordnetenhauses, daß sie zum Besuch der höheren Klassen nicht berechtigt seien.

Hierauf verfügte er (20. März 1901): Auf jede Lehrstunde müssen zehn Minuten Pause kommen; nach jeder Lehrstunde muß eine Pause sein; bei der Verteilung im einzelnen hat der Direktor a) jede Pause so zu bemessen, daß eine ausgiebige Lufterneuerung in den Klassen eintritt und die Schüler sich im Freien bewegen können; b) daß nach zwei Lehrstunden jedesmal eine größere Pause liegt.

Unter dem 3. April 1901 wurde der neue Lehrplan veröffentlicht. Er unterscheidet sich von dem der Gymnasien von 1892 nur darin, daß er dem Lateinischen 6 Stunden und dem Französischen 1 Stunde mehr zuweist (insgesamt 68 und 20), sowie der Erdkunde in den sechs unteren Klassen eine nicht mehr mit dem Geschichtsunterricht kombinierte Stellung giebt. Sodann erhöht er die Gesamtstundenzahl auf 259 (um 7), indem VI und V je 25, IV 29, III—I 30 wöchentliche Stunden haben. Neu ist die Bestimmung, für Schüler der IV. und III. mit schlechter Handschrift sei besonderer Schreibunterricht einzurichten, sowie die über den Ersatz des Französischen durch das Englische in den drei oberen Klassen.

Im Lehrplan der Realgymnasien war das Ministerium für eine Erhöhung der lateinischen Stunden um 9, um wenigstens annähernd den Ansatz von 1882 (54 Stunden) zu erreichen, der sich seiner Zeit durchaus bewährt habe, während man seit 1892 nur ungünstige Erfolge beobachtet habe und der Stand des Unterrichts höchst unerfreulich sei. Zur Vermeidung einer Überlastung der Schüler müsse

deshalb das Französische 3, Rechnen und Mathematik, sowie Naturwissenschaften je 2 Stunden verlieren, was indessen nicht als Hindernis für die völlige Erreichung des Lehrzieles in diesen Fächern betrachtet werden dürfe. In der Konferenz fanden beide Extreme der ewigen Streitfrage Vertreter: der Realschuldirektor Schwalbe wünschte eine Vermehrung der lateinischen Stunden, aber nicht auf Kosten der Naturwissenschaften; dagegen meinte der Chef der Militärbildungsanstalten, daß die Erfolge des Unterrichts gesteigert werden könnten durch bessere Ausführung der bisherigen Lehrpläne, bessere Methode, strengere Anforderungen in der Sprache, die einem geringeren Interesse bei Schülern und Lehrern begegne, weil sie im Realgymnasium nur subsidiäre Bedeutung haben könne, und oft auch den weniger guten Lehrern übertragen werde. Die jetzige Methode erschwere das Eindringen in das Wesen und den Geist der Sprache, bei dem Betrieb der Lektüre gehe das grammatische Verständnis rückwärts. Dagegen sei eine Vermehrung der Stundenanzahl unnötig. Dies erhob die Konferenz zum Beschluß. Allein das Ministerium adoptierte diesen nicht, wohl in Anbetracht des kaiserlichen Erlasses. Der Lehrplan erhöht die Gesamtstundenzahl für das Lateinische auf 49 (um 6) und zieht dem Französischen 2, den Naturwissenschaften 1 Stunde ab (in UII). Die Gesamtzahl der Wochenstunden ist um 3, auf 262, für OII—I auf 31 gesteigert: die Überbürdungsfurcht ist geschwunden. Dieselbe Erhöhung erfuhr der Lehrplan der Oberrealschule, indem die Erdkunde in den drei oberen Klassen 1 Stunde mehr erhielt.



183284.




U.C. BERKELEY LIBRARIES
C008466318



Digitized by Google



U.C. BERKELEY LIBRARIES
C008466318

